Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570276
Centre d'intérêt: 110

Québec (Province) Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire.

Rapport, mai 1979. 3, Les étudiants à l'université / Commission d'étude sur les universités, Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire. -- [Québec] : Editeur officiel du Québec, 1979.
xiii, 169 p. ; 28 cm.

Code: 37-10603. Notes bibliogr. à la fin de certains chap.

ISBN 2-550-00066-8

ISBN 2-550-00654-2

Cote Dewey: 378.714/Q3r Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Admission à l'université *Taux de passage *Sélection des étudiants *Contingentement *Gestion pédagogique *Pédagogie universitaire *Stage *Diplômé *Marché du travail *Attitude de l'étudiant *Budget de l'étudiant *Vie étudiante *Services aux étudiants *Universitaire (Niveau)

Le livre troisième du rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire se rattache à la question de la gestion interne des universités, laquelle est traitée sous l'angle de l'activité étudiante. Comment entre-t-on à l'université? Comment y vit-on? Comment y étudie-t-on? Comment la quitte-t-on? C'est à ces questions que cette dernière partie du rapport tente de répondre.

Puisque l'université est d'abord un lieu où l'on étudie, le Comité examine dans un premier temps divers éléments reliés aux études elles-mêmes: 1. les procédures et les conditions d'admission, la sélection, le contingentement et les autres aspects de l'entrée à l'université; 2. les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, les réorientations ou les accidents de parcours des étudiants, bref les divers aspects scolaires du séjour à l'université; 3. l'obtention du diplôme, l'accès aux études de deuxième cycle, l'entrée sur le marché du travail et les autres aspects de la sortie de l'université. Dans un deuxième temps, le Comité examine certains aspects particuliers de la condition étudiante: 1. les caractéristiques socio-économiques et la vie sociale des étudiants; 2. l'insertion dans le milieu social et culturel, les attitudes et valeurs des étudiants; 3. la condition économique des étudiants; 4. la vie des étudiants à l'université, les organisations étudiantes et les services offerts aux étudiants.

Les solutions que le Comité propose sont parfois celles que d'autres ont déjà préconisées. Certaines d'entre elles ont même déjà fait l'objet de larges consensus, mais elles n'ont pu être vraiment appliquées dans la réalité, laissant entiers les problèmes et les

difficultés des étudiants. C'est avec la volonté de résoudre les problèmes posés aux étudiants eux-mêmes que le Comité s'adresse au gouvernement du Québec, et par là à la société québécoise; à travers le sort réservé aux étudiants, c'est en effet de l'avenir de la société québécoise qu'il s'agit.

Type de document: q
Notice(s) connexe(s): 8570273, 8570274, 8570275

EDUQ 8570276

Commission d'étude sur les universités

Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire

Partie III

Rapport — mai 1979

Gouvernement
du Québec

Commission d'étude sur les universités

EDUQ 8570276

Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire

Rapport-mai 1979

Livre troisième

Les étudiants à l'université

Ce document a été préparé pour la publication par le
secrétariat de la Commission d'étude sur les universités

André Trudel, *secrétaire général*

Dépôt légal: 4e trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN 2 - 550 - 00066 - 8 (édition complète)
ISBN 2 - 550 - 00654 - 2
Éditeur officiel du Québec, 1979

Gouvernement du Québec
Commission d'étude sur les universités

Montréal, le 30 novembre 1979

Monsieur Jacques-Yvan Morin
Ministre de l'Éducation
et
Docteur Camille Laurin
Ministre d'État au Développement culturel

Messieurs les Ministres,

Conformément au mandat confié à la Commission d'étude sur les universités, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire a l'honneur de vous présenter son rapport.

Veuillez agréer, Messieurs les Ministres, l'expression de notre haute considération.

Édouard Pagé
Président du Comité

Membres du Comité

Monsieur Édouard Pagé
Président du Comité sur l'organisation du système universitaire
Professeur émérite de l'université de Montréal

Monsieur André Bernard
Politologue
Professeur à l'Université du Québec à Montréal

Monsieur Michel Doray
Conseiller en développement des ressources humaines à la Fédération des Caisses populaires Desjardins

Monsieur Valérien Harvey
Professeur titulaire au département d'administration et politique scolaires de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université Laval

Monsieur Louis Poirier
Étudiant à l'Université du Québec à Rimouski

Madame Nicole Trudeau-Bédard
Avocat, Secrétaire général adjoint
Université de Montréal

Monsieur André Beaucage
Coordonnateur des activités et agent de recherche

Monsieur Robert L'Heureux
Secrétaire

TABLE DES MATIÈRES

Table des matières v

Liste des tableaux xi

Avant-propos 1

Remerciements 3

PREMIÈRE PARTIE
LA GESTION DE LA VIE UNIVERSITAIRE

Introduction 7

Chapitre I : L'entrée à l'université 9

1.1. L'évolution de l'accès à l'université 9
1.1.1. Les taux de passage du secondaire à l'université 11
1.1.2. Les résultats de la sélection selon quelques variables 12
1.1.2.1. La langue d'enseignement 12
1.1.2.2. L'origine sociale et géographique 13
1.1.2.3. Le sexe 14
1.1.3. Les statistiques d'admission à l'université 15
1.1.4. Sommaire 18

1.2. La gestion de l'admission et le contingentement 19
1.2.1. La situation de l'admission dans les universités québécoises 19
1.2.2. Les tendances relatives au contingentement 20

1.3. Le problème du contingentement : positions et propositions 22
1.3.1. Les principaux préjugés relatifs à la croissance de l'enseignement supérieur 23
1.3.1.1. Le gaspillage de formation 24
1.3.1.2. Le déterminisme étroit : formation – travail 24
1.3.1.3. La prévision des mouvements de l'économie 25
1.3.1.4. Le manque de travail pour une main-d'oeuvre qualifiée .. 25
1.3.2. La formation et le développement 26
1.3.3. Propositions 28

1.4. Le problème des critères de choix des étudiants : positions et propositions . 29
1.4.1. L'utilisation des résultats scolaires comme outil de sélection 30
1.4.1.1. La nécessité de « relativiser » les résultats scolaires antérieurs 30
1.4.1.2. Les listes d'excellence 31
1.4.1.3. L'excellence scolaire et la compétence professionnelle ... 32

1.4.2. L'utilisation des tests d'aptitudes comme outil de sélection 32
1.4.3. Propositions 33

Notes de l'Introduction et du Chapitre I 36

Chapitre II : Le séjour à l'université 39

2.1. Les accidents de parcours des étudiants admis à l'université 40
2.1.1. Les changements de programme 40
2.1.2. Les échecs 41
2.1.3. Les abandons 42

2.2. La gestion des programmes 43
2.2.1. Les structures de gestion des programmes 44
2.2.1.1. La structure de type traditionnel 44
2.2.1.2. La double structure 45
2.2.2. Les efforts de multidisciplinarité et les tendances à la spécialisation . 45
2.2.3. Les programmes : positions et orientations 48

2.3. La pédagogie à l'université 49
2.3.1. L'état de la pédagogie dans les universités québécoises 50
2.3.2. La pédagogie : positions et orientations 51
2.3.2.1. Les méthodes pédagogiques et les finalités de l'éducation 51
2.3.2.2. Le nouveau contexte de la relation professeur – étudiant . 52
2.3.2.3. La pédagogie et la volonté politique 53

2.4. La gestion du temps des étudiants 54
2.4.1. Les programmes, les méthodes pédagogiques et la gestion du temps des étudiants : positions et orientations 54
2.4.2. La gestion du temps des étudiants et la longueur des études : positions et orientations 55
2.4.3. La gestion du temps des étudiants et le calendrier scolaire : positions et orientations 55
2.4.3.1. La poursuite du programme initial de formation 56
2.4.3.2. Le complément de formation 56
2.4.3.3. La qualification pour des études graduées 57
2.4.3.4. Le stage de recherche 57
2.4.3.5. Le stage de tutorat 57

2.5. La formation pratique : les stages 57
2.5.1. La fonction des stages à l'université : positions et orientations 58
2.5.2. Les stages et l'insertion dans le marché du travail : positions et orientations 59

Notes du Chapitre II 60

Chapitre III : Les diplômés et la sortie de l'université 63

3.1. Les diplômés 64
3.1.1. L'évolution récente du nombre de diplômés au Québec 64
3.1.2. La question du « rattrapage » 65
3.1.3. Conclusion 67

3.2. Les choix après l'obtention du premier diplôme 67
3.2.1. Rester à l'université 68
3.2.2. L'entrée sur le marché du travail 70
3.2.2.1. Le statut d'emploi des diplômés 71
3.2.2.2. Le temps nécessaire pour trouver un premier emploi 71
3.2.2.3. Les types d'activité professionnelle 72

3.3. La sortie de l'université : quelques orientations possibles 74

Notes du chapitre III 76

Chapitre IV : Conclusion 77

4.1. L'accès à l'université 78
4.1.1. Le taux d'accès à l'université 78
4.1.2. La représentation sociale à l'université 78
4.1.3. La rareté de l'information 79

4.2. Les programmes et les méthodes pédagogiques 80
4.2.1. La conception et la gestion des programmes 80
4.2.2. L'adaptation des cours et des méthodes aux besoins 81

4.3. La transition des étudiants sur le marché du travail 82

Annexes 85

Annexe 1 : Bref tour d'horizon des pratiques d'admission dans les universités du Québec 85
1. Exigences générales 86
2. Exigences particulières 86
2.1. Cours préalables 86
2.2. Examens d'admission 86
2.3. Entrevue 86
2.4. Connaissance de la langue d'enseignement 86
2.5. Âge et expérience 86
2.6. Études universitaires antérieures 87
3. Contingentement 87
3.1. Motifs de contingentement 87
3.2. Méthodes de sélection 87
3.3. État du contingentement 88

Annexe 2 : État de la pédagogie dans diverses universités québécoises en 1973–1974 89

DEUXIÈME PARTIE
LA CONDITION ÉTUDIANTE

Chapitre I : L'étudiant d'aujourd'hui : les motivations, le travail et les attitudes vis-à-vis de l'université 97

1.1. L'évolution de quelques caractéristiques générales de la population étudiante 97

1.2. Les études et le travail 100

1.3. Les difficultés d'adaptation, le stress et les ambitions 104

1.4. Les réactions à l'université et les motivations aux études 107

1.5. Conclusions 112

Notes du chapitre I 113

Chapitre II : L'étudiant et la société : les attitudes et les valeurs 115

2.1. L'université et ses fonctions 116

2.2. Le travail 117

2.3. La mariage, la famille et les relations entre les sexes 118

2.4. L'université et son impact 119

Chapitre III : La condition économique et financière des étudiants 121

Notes du chapitre III 133

Chapitre IV : L'organisation et la gestion de la « vie étudiante » 135

4.1. Les services aux étudiants 137

4.1.1. L'organisation et la gestion des services aux étudiants 137

4.1.1.1. Un bref historique 137

4.1.1.2. La situation actuelle des services aux étudiants 138

4.1.1.3. Le classement des principaux services selon leur nature 139

4.1.2. Les problèmes concernant les services aux étudiants 140

4.1.2.1. Le problème de l'évaluation des services 141

4.1.2.2. Les problèmes de disparité 142

4.1.2.3. Les problèmes de financement 143

4.1.2.4. Les problèmes de gestion 144

4.1.2.5. Les problèmes de coordination 144

4.1.2.6. Quelques cas particuliers 145

4.1.3. Positions et propositions 147

4.1.3.1. La pertinence de ces services en général 148

4.1.3.2. Une proposition plus spécifique : un ombudsman de l'éducation 148

4.1.3.3. Le type de gestion des services aux étudiants 148
4.1.3.4. Le mode de financement des services aux étudiants 149
4.2. L'organisation étudiante 149
4.2.1. La composition et le statut des associations étudiantes 151
4.2.2. Les services dispensés par ces associations à leurs membres 152
4.2.3. Le mode de financement des associations étudiantes 154
4.2.4. La reconnaissance officielle 154
4.2.5. Les problèmes de l'organisation étudiante 154
4.2.6. Positions et propositions 156
Note du chapitre IV 158

Chapitre V : Conclusion et recommandations 159
5.1. Conclusion 159
5.2. Recommandations 162
5.2.1. L'entrée à l'université 163
5.2.2. Le séjour à l'université 164
5.2.3. Les diplômés et la sortie de l'université 165
5.2.4. La condition étudiante 165

LISTE DES TABLEAUX

PREMIÈRE PARTIE

Tableau I	:	Évolution de l'accès à l'université de 1930 à 1970 au Québec	10
Tableau II	:	Baccalauréats et premiers diplômes professionnels décernés par les universités du Québec et de l'Ontario en 1970-1971 et 1975-1976	10
Tableau III:	:	Probabilité d'accès à l'université à partir du secondaire V en 1972, secteur public français, selon l'origine sociale des étudiants	13
Tableau IV	:	Taux de transition après le CEGEP II selon l'origine sociale	13
Tableau V	:	Répartition des étudiants selon leur premier choix de programme	14
Tableau VI	:	Rapport entre les demandes d'admission au premier cycle et les désistements, refus et autorisations d'inscriptions à l'Université de Montréal	16
Tableau VIa	:	Rapport entre les demandes d'admission au premier cycle et les désistements, refus et autorisations d'inscriptions à l'exclusion des données de la FEP à l'Université de Montréal (trimestre d'automne 1978)	16
Tableau VII	:	Les principales raisons du désistement à l'université de Montréal, 1977	18
Tableau VIII	:	Taux de chômage selon l'âge et le niveau de scolarité, Québec, 1977	24
Tableau IX	:	Statistiques de demandes de changement de programme à l'université Laval, 1972-1975	40
Tableau X	:	Abandons et exclusions, au trimestre d'hiver 1978, à l'université Laval	43
Tableau XI	:	Répartition des minima et maxima de crédits hors-département autorisés et effectivement pris (faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal)	46
Tableau XII	:	Évolution du nombre de diplômes universitaires décernés au Québec de 1961 à 1976	64
Tableau XIII	:	Évolution du nombre de diplômes universitaires décernés en Ontario de 1961 à 1976	66
Tableau XIV	:	Indice du nombre de diplômes décernés au Québec et en Ontario de 1961 à 1976 (1961 = 100)	66
Tableau XV	:	Évolution des effectifs de deuxième et troisième cycles et des diplômes de maîtrise et de doctorat décernés au Québec de 1961 à 1975	68
Tableau XVI	:	Évolution du nombre de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés au Québec et en Ontario par champ de spécialisation, 1961-1975	69
Tableau XVII	:	Précision de l'idée de l'emploi futur selon le niveau universitaire	71

Tableau A	:	Programmes contingentés, 1976 : augmentation, stabilité ou diminution de la capacité d'accueil depuis 1971	88
Tableau B	:	Divers types d'approche pédagogique utilisés, par université et par niveau et par domaine : pourcentage des cours pour chaque type (1973-1974)	90
Tableau C	:	Nombre de cours répartis selon le nombre d'étudiants inscrits par université, total et premier cycle, 1973-1974	92
Tableau D	:	Nombre de cours répartis selon le nombre d'étudiants inscrits par unité administrative et selon les universités, premier cycle, 1973-1974	93

DEUXIÈME PARTIE

Tableau I	:	Occupation du père selon le régime d'études des étudiants	98
Tableau II	:	Occupation du père et universités	99
Tableau III	:	Occupation du père et champs d'études	99
Tableau IV	:	Répartition des étudiants plein temps selon le nombre d'heures de cours par semaine	100
Tableau V	:	Travail rémunéré selon le nombre d'heures de cours, premier cycle	102
Tableau VI	:	Pourcentage des étudiants ayant un travail rémunéré selon la charge scolaire totale à temps plein, premier cycle	103
Tableau VII	:	Pourcentage cumulatif de la proportion du budget étudiant selon les sources de revenus, pour les répondants du niveau universitaire, première année (cohorte III, 1972-1979), deuxième et troisième année (cohorte IV, 1974-1975)	122
Tableau VIII	:	Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein occupant un emploi pendant l'année scolaire, selon la discipline et le niveau d'études	123
Tableau IX	:	Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein occupant un emploi, selon le niveau d'études et la nature de l'emploi	123
Tableau X	:	Répartition des étudiants à temps plein selon le niveau d'études et selon le revenu qu'ils obtiennent durant les vacances d'été	125
Tableau XI	:	Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein qui bénéficient d'une aide familiale, selon le niveau d'études et le montant	125
Tableau XII	:	Répartition (%) des étudiants qui bénéficient d'une aide financière selon le montant et le milieu social d'origine	126
Tableau XIII	:	Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein qui obtiennent une bourse d'études, selon le niveau et le secteur disciplinaire	126

Tableau XiV	:	Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon leur revenu annuel global et selon le niveau d'études	127
Tableau XV	:	Revenus annuels globaux et résidence durant l'année scolaire, étudiants du premier cycle inscrits à plein temps	128
Tableau XVI	:	Répartition (%) des étudiants inscrits à plein temps, selon leur satisfaction à l'égard de leur situation financière et selon leur niveau d'études	129
Tableau XVII	:	Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon l'endettement et selon le degré de satisfaction à l'égard de la situation financière	129
Tableau XVIII	:	Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon le revenu annuel global et selon le degré de satisfaction à l'égard de la situation financière	129
Tableau XIX	:	Coût, par EETC et par université (exception faite des activités sportives et des bourses d'études)	142
Tableau XX	:	Financement des services aux étudiants	143

AVANT-PROPOS

Ce livre troisième du rapport du Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire se rattache au troisième volet du mandat donné au Comité par le gouvernement, soit celui de la gestion interne des universités.

Mais, à la différence du livre deuxième, où le problème de la gestion interne était traité sous l'angle des structures et des mécanismes, c'est maintenant sous l'angle de l'activité étudiante que cette question est abordée. La pertinence et l'importance d'une telle perspective sont d'ailleurs aisément compréhensibles : les étudiants constituent les quatre-cinquièmes de ce qu'on appelle la communauté universitaire. De plus, au contraire des professeurs, des administrateurs et des autres personnels, la population étudiante s'y renouvelle à un rythme rapide de sorte que, sur une période de dix ans, par exemple, parmi les centaines de milliers de personnes qui ont vécu dans une université au Québec, quelque 95% l'ont fait *à titre d'étudiants*.

Comment entre-t-on à l'université? Comment y vit-on? Comment y étudie-t-on? Comment la quitte-t-on?

Il est étonnant de constater combien peu d'informations sont disponibles sur ces questions. En effet, l'examen des textes disponibles

au Québec mène à conclure que la gestion de l'activité étudiante n'est connue et n'est évaluée que de façon impressionniste, relativement superficielle, et plutôt à propos de points particuliers que dans une perspective d'ensemble.

Pour mieux connaître la situation, le Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire a consacré une part importante de ses ressources limitées à la cueillette et à l'analyse de données relatives à ce qui est appelé ici « l'activité étudiante ».

Puisque l'université est d'abord un lieu où l'on étudie, le Comité a entrepris d'examiner, dans un premier temps, les éléments suivants de l'activité étudiante reliés aux études elles-mêmes, soit :

— Les procédures et les conditions d'admission, la sélection, le contingentement et les autres aspects de l'*entrée à l'université*;

— Les programmes d'études, les méthodes pédagogiques, les réorientations ou les accidents de parcours des étudiants, bref les divers aspects « scolaires » du *séjour à l'université*;

— L'obtention du diplôme, l'accès aux études de deuxième cycle, l'entrée sur le marché du travail et les autres aspects de la *sortie de l'université*, du moins après le premier cycle.

L'étude de ces éléments constitue la première partie de ce livre. Il est par ailleurs certain que les capacités d'étudier sont influencées par les conditions de vie et la qualité de divers services disponibles et que les études elles-mêmes ne constituent qu'une seule des dimensions de la réalité vécue par les étudiants à l'université. En effet, l'activité de l'étudiant universitaire ne saurait être réduite à sa seule dimension scolaire; il y a donc lieu de tenter de cerner certains aspects des conditions de vie sociale qu'entraîne un séjour constant et prolongé dans le milieu institutionnel, social et politique que constituent les universités. En effet, l'étudiant évolue aussi comme membre de cette société à l'intérieur de ces sociétés que sont devenus les immenses campus universitaires, souvent composés de quelque 20 000 étudiants, 1 000 professeurs, autant d'auxiliaires et 2 000 autres employés.

C'est pourquoi le Comité a jugé nécessaire d'examiner aussi, dans un deuxième temps, certains aspects particuliers de la condition étudiante, notamment :

— Les caractéristiques socio-économiques et la vie sociale des étudiants;

— L'insertion dans le milieu social et culturel, les attitudes et les valeurs des étudiants;

— La condition économique des étudiants;

— La vie des étudiants à l'université, les organisations étudiantes et les services offerts aux étudiants dans les institutions universitaires.

L'examen de ces aspects de la condition étudiante constitue la seconde partie de ce livre.

Pour chacune des questions qui sont abordées dans ce troisième livre, le Comité a cherché tout d'abord à brosser un tableau de la situation aussi précis et aussi complet que possible, compte tenu de l'état des connaissances et des données disponibles; il a ensuite tenté, à partir de cette description, de dégager, s'il y a lieu, les principaux problèmes posés, d'inventorier les solutions possibles et de recommander, le cas échéant, l'application de celles qui paraissent les plus prometteuses. Évidemment, certaines questions se prêtent mieux que d'autres à une telle démarche et il doit être accepté, au départ, que certains problèmes ne peuvent donner lieu, dans l'état actuel de l'évolution de la société ou dans celui des travaux du Comité, à des solutions claires et bien circonscrites. Dans les cas où l'inventaire des solutions possibles s'est révélé irréalisable, le Comité s'est efforcé néanmoins de préciser sa position vis-à-vis des problèmes en cause et d'indiquer la direction et l'orientation qui devraient être suivies dans la recherche de solutions, à défaut de pouvoir proposer des gestes concrets.

Les solutions que le Comité propose sont parfois celles que d'autres ont déjà préconisées. Certaines d'entre elles ont même déjà fait l'objet de larges consensus, mais elles n'ont pu être vraiment appliquées dans la réalité, laissant entiers les problèmes et les difficultés des étudiants. C'est toujours avec la volonté de résoudre les problèmes posés aux

étudiants eux-mêmes — à ceux qui sont sans pouvoir, qui doivent subir les conséquences des décisions prises à leur insu et qui, généralement n'obtiennent pas gain de cause auprès des dirigeants du système universitaire d'abord et du système social ensuite — que le Comité a voulu s'adresser au gouvernement du Québec, et par là, à la société québécoise elle-même. En effet, il s'agit bien de l'avenir de la société québécoise à travers le sort réservé à ses étudiants actuels.

Remerciements

Le Comité tient à remercier Muriel Garon-Audy, Pierre Roberge, Alain Massot et Carmen Bouchard pour leur participation à la rédaction de quelques parties de ce Livre III. Ces remerciements s'adressent aussi à Robert Bédard et Pierre Roberge pour avoir accepté d'en retirer des passages.

Première partie

La gestion de la vie universitaire

INTRODUCTION

Il sera question, dans cette première partie, de l'ensemble des mécanismes mis en place pour gérer l'accès, le séjour et la sortie des étudiants appelés à fréquenter l'université québécoise et des conséquences de ces structures et de ces règles de gestion sur les conditions de vie des étudiants. La démarche se caractérisera par un va-et-vient continuel entre les caractéristiques de la gestion et celles des acteurs en cause, surtout les étudiants, premiers concernés dans ce processus de la formation universitaire définie pour eux, sinon par eux. En effet, ainsi que l'écrivaient récemment M. Crozier et E. Freidberg, « l'acteur n'existe pas en dehors du système qui définit la liberté qui est la sienne et la rationalité qu'il peut utiliser dans son action. Mais le système n'existe que par l'acteur qui seul peut le porter, lui donner vie et qui seul peut le changer [1] ».

Ce mode d'approche est apparu d'autant plus pertinent que l'étude du Comité portait sur l'institution qui, dans tout le système scolaire, réunit le plus de possibilités d'intervention consciente des sujets dans le processus de formation. On peut affirmer, tout en ne minimisant pas l'apport de tout apprenant, de quelque niveau qu'il soit, dans le processus de socialisation et d'apprentissage, que l'étudiant universitaire contribue plus que tout autre aux

choix qui affectent ces processus et qui en déterminent les résultats.

Les caractéristiques, les réactions et les perceptions des étudiants sont d'autant plus importantes qu'elles reflètent et conditionnent tout à la fois les orientations des administrateurs, de quel que niveau. Plus encore, en tant qu'individus et en tant que groupe, les étudiants universitaires, d'une part, reflètent les structures sociales et les valeurs de la société ambiante et, d'autre part, sont appelés, à jouer des rôles qui contribuent, de façon souvent prépondérante, à déterminer les orientations de la société future.

Les décisions relatives au passage des étudiants à l'université et les conséquences de ces décisions sur leurs conditions de vie ne sauraient être indépendantes des choix qu'une société opère en regard de son identité et de son devenir; pas plus d'ailleurs que ne sauraient l'être les perceptions et les valeurs des étudiants eux-mêmes. Par conséquent, le Comité, à travers l'analyse de l'organisation universitaire et de ses acteurs, renverra continuellement à ces choix, à la nécessité de leur élucidation et aux exigences de cohérence quant à leur application.

Pour faciliter l'exposé, il a paru utile, dans cette première partie, de suivre l'ordre chronologique des relations des étudiants avec l'institution universitaire de façon à mieux suivre l'enchaînement des mécanismes à l'oeuvre. Ainsi, dans le chapitre premier, seront considérées les conditions relatives à l'*accès* à l'université; dans le chapitre deuxième, celles qui gèrent le *séjour* à l'université; dans le chapitre troisième, la question de la *certification* et de la *sortie* de l'université. Le chapitre quatrième présentera un bref rappel des principales orientations proposées par le Comité.

CHAPITRE I :

L'entrée à l'université

Pour les étudiants, l'entrée à l'université comporte deux principaux aspects : elle constitue d'abord un achèvement, la dernière étape d'un parcours scolaire déjà long, où les défections se sont accumulées, où les obstacles à franchir ont été nombreux. Mais elle se présente aussi comme un nouveau départ, exigeant de nouveaux choix, imposant de nouvelles normes, de nouvelles structures et de nouvelles barrières, effectuant une sélection supplémentaire.

Ce premier chapitre est donc consacré à ces deux dimensions, d'ailleurs complémentaires : d'abord, un rapide exposé de l'accessibilité à l'université et de son évolution dans les universités québécoises; et, ensuite, un exposé plus long sur les questions relatives aux conditions d'admission imposées par les universités, au contingentement et aux critères de sélection de la clientèle universitaire.

1.1 L'évolution de l'accès à l'université

L'entrée à l'université n'a jamais été — et n'est toujours pas — à la portée de tous : seule une minorité de personnes y parvient. Par contre, il est indéniable que les jeunes Québécois y ont accédé en nombre croissant au cours du dernier demi-siècle. Les données du tableau I illustrent sommairement cette

évolution globale de l'accès à l'université au Québec.

TABLEAU I

*Évolution de l'accès à l'université de 1930 à 1970 au Québec**

Année	nombre d'étudiants à temps plein au 1er cycle	proportion par rapport au groupe total des 20-24 ans**
1930	9 090	3.5%
1940	10 930	3.7%
1950	19 819	5.8%
1960	35 862	9.8%
1970	54 835	10.1%

* Le tableau n'est ici présenté que pour sa valeur illustrative. Il n'est tenu compte que des seuls étudiants à temps plein à cause de la forte concentration d'adultes parmi les étudiants à temps partiel.

** Il faut noter que le groupe des 20-24 ans ne recoupe pas exactement le groupe des inscrits, puisque de ces derniers, un certain nombre d'étudiants a soit moins de 20 ans ou plus de 24 ans. Une correction adéquate n'aurait comme influence que de diminuer les pourcentages tout en conservant la progression de ces derniers.

Source : Statistique Canada, Cat. 91-512.

Il faut noter toutefois que, si cet accès accru à l'université a fait l'objet d'une volonté politique clairement définie, une telle tendance n'a pas été spécifique au Québec. Le terme même de rattrapage, utilisé parfois à son sujet, invite d'ailleurs à « relativiser » le phénomène et à chercher des points de repère externes : le Québec tentait délibérément de combler un retard par rapport à d'autres sociétés. Mais au moment même où il s'engageait à combler ce retard, l'accès à l'université continuait de croître rapidement dans la plupart des pays industrialisés, d'une façon supérieure à la simple croissance démographique. En France par exemple, on observait des taux de croissance annuels de l'ordre de 3,5 à 4% jusqu'en 1961, ce qui correspond, à long terme, à doubler le nombre d'étudiants sur une période de vingt ans. Entre 1961 et 1969, le rythme était encore plus rapide (taux proches de 14%) alors que la croissance relative des effectifs universitaires se conjuguait à l'effet de la croissance démographique. Le maintien de tels taux correspond à un doublement de la population universitaire sur une période de cinq ans[2].

Comme le mentionnait le Comité, dans la première partie de son rapport traitant de l'ensemble du réseau universitaire québécois[3], la comparaison avec l'Ontario force à reconnaître que l'effort de rattrapage du Québec n'a pas connu le succès escompté. Ainsi, les données du tableau II, où l'on compare les diplômes décernés, indiquent les nombres totaux de tous les baccalauréats et diplômes professionnels de premier cycle décernés par les universités du Québec et de l'Ontario, et la proportion que représentent ces diplômés sur l'ensemble des jeunes de 18 à 24 ans.

TABLEAU II

*Baccalauréats et premiers diplômes professionnels décernés par les universités du Québec et de l'Ontario en 1970-1971 et 1975-1976**

		A nombre de diplômes	B nombre de jeunes de 18-24 ans	A/B % des diplômes du 1er cycle par rapport au groupe des 18-24 ans
1971	Québec	17 489	390 500	4.5%
	Ontario	24 671	472 200	5.2%
1976	Québec	16 828	431 700	3.9%
	Ontario	38 911	527 400	7.4%

* Les données pour 1976 sont des données préliminaires.

Source : Statistique Canada, Cat. 81-211, 91-518 et 81-229.

Ces données indiquent que le Québec, loin d'être sur la voie du rattrapage, voit s'agrandir l'écart avec l'Ontario, de 1971 à 1976. Malgré une hausse de sa population de 18 à 24 ans supérieure à celle du Québec durant cette période (11,7% vs 10,6%), l'Ontario a accru sa proportion de diplômés par rapport à cette population, alors que la proportion comparable au Québec a diminué légèrement. L'écart entre les taux enregistrés par chacune des deux provinces était de 0,7% en 1971. Il est passé à 3,5% en 1976.

Un autre indice, celui des diplômes de deuxième et troisième cycles, exprime la même tendance. En 1976, on décernait 2 845 diplômes de deuxième et troisième cycles dans les universités québécoises et plus du double en Ontario, soit 6 966. Au seul niveau du doctorat, le nombre était presque trois fois plus élevé dans la province voisine, soit 879, par rapport à 299. L'ensemble de ces indices incite donc à reconnaître qu'il y a eu effectivement une croissance de l'enseignement supérieur au Québec, mais que la tendance n'est sûrement pas au « rattrapage » par rapport à l'Ontario, du moins depuis 1971.

Cette croissance, qui passe par le relais de l'aspiration aux postes les plus convoités, sinon par celui de la motivation aux études, est en fait étroitement liée à l'augmentation de la demande du système économique pour des emplois exigeant une formation de niveau universitaire, hausse elle-même reliée à la « tertiarisation » du marché de l'emploi. Ce dernier phénomène est aussi observable au Québec, même si le secteur secondaire de l'économie est loin d'avoir connu un niveau de développement optimal.

Le discours social qui a accompagné et favorisé au Québec cette croissance du taux d'accès à l'université faisait partie de l'idéologie plus large de la démocratisation scolaire : il renvoyait ainsi aux objectifs et aux idéaux mêmes que la société québécoise se donnait. Selon ce discours, pour résumer non sans caricaturer quelque peu, « tout le monde peut aller à l'université ».

En pratique, il est certain que les choses ne se passent pas ainsi. Il est désormais clairement démontré que diverses forces sociales freinent la scolarisation en érodant des capacités d'apprentissage et en réduisant jusqu'aux aspirations à la scolarisation. Aussi, même là où le potentiel d'un individu à poursuivre ses études a été reconnu et sanctionné par l'obtention d'un diplôme quelconque, la poursuite des études n'est jamais garantie. Une sélection s'opère et, à chaque étape, le nombre des élus est toujours largement inférieur à celui des éligibles. À cet égard, la fin du secondaire semble une étape où les pertes sont particulièrement lourdes.

1.1.1. Les taux de passage du secondaire à l'université

Au Québec comme ailleurs, les données pouvant permettre de connaître les cheminements réels des étudiants entre deux étapes de leur parcours scolaire, par exemple depuis la fin du secondaire jusqu'à l'entrée à l'université, sont très rares, quand elles ne sont pas tout simplement inexistantes : la raison en est que de telles données doivent provenir d'enquêtes longitudinales conduites sur une période assez longue pour pouvoir suivre l'évolution des cohortes particulières d'étudiants. Il s'agit alors de constituer en quelque sorte le « film » de l'histoire scolaire d'un groupe de jeunes pendant une certaine période, d'observer leurs orientations, leurs réorientations, leurs départs, leurs retours, au lieu de se contenter d'une « photographie », plus statique, de la masse des étudiants en un point du temps. De telles études, on le conçoit facilement, sont évidemment plus complexes et plus coûteuses.

Des données tirées de la recherche ASOPE[4] peuvent apporter des éclairages sur les destins scolaires de certaines de ces cohortes à partir de 1972. Elles révèlent, entre autres choses, qu'environ 63% des étudiants francophones de secondaire V interrogés en 1972 ont abandonné leurs études avant d'atteindre l'université ou le CEGEP III au cours des cinq années suivantes[5]. Finalement, seulement 14% des finissants de secondaire V se sont inscrits à l'université au cours de cette période. Ces données ne sont certainement pas assez vieilles pour que les ordres de grandeur qu'elles indiquent soient déjà différents aujourd'hui.

Elles illustrent aussi un autre phénomène d'importance majeure : la coupure la plus nette se fait entre le niveau secondaire et le niveau collégial puisque seulement 45% des étudiants francophones de secondaire V ont poursuivi leurs études au niveau collégial. Par la suite, les taux de survie sont plus élevés : plus de 87% des étudiants inscrits au niveau de CEGEP I poursuivent leurs études au niveau de CEGEP II, lesquels poursuivent aussi leurs études dans plus de 79% des cas, soit en s'inscrivant à l'université (36%), soit en continuant au niveau du CEGEP III professionnel

(43%). En somme, la fin du secondaire apparaît comme une étape majeure de la sélection scolaire : celle-ci s'effectue, pour une bonne part, bien avant qu'il soit loisible aux étudiants d'accéder au niveau universitaire.

Pour ce qui a trait plus précisément à l'accès à l'université, c'est surtout le devenir scolaire des étudiants parvenus au niveau de CEGEP II dans le programme général qui est le plus intéressant. Ces individus se sont engagés dans une voie non terminale : l'orientation qu'ils ont choisie conduit normalement à l'université. Or, les mêmes données nous indiquent que plus du quart de ces étudiants (25,3%) abandonnent leurs études au seuil même de l'université, tandis que près de 8% décident de se réorienter et de poursuivre leurs études dans le cadre du programme professionnel de niveau collégial (CEGEP III). Incidemment, d'autres données, tirées des mêmes enquêtes, fournissent certaines indications quant à la position défavorable dans laquelle ces étudiants, qui ont pourtant investi deux années d'étude au niveau collégial, se retrouvent lorsqu'ils ne suivent pas la voie normale pour eux, c'est-à-dire l'entrée à l'université. En effet, leur position sur le marché du travail paraît souvent nettement moins bonne que celle des étudiants qui ont terminé leur cours collégial au programme professionnel.

Qu'indiquent ces quelques informations relatives au devenir scolaire d'une cohorte d'étudiants qui étaient inscrits au secondaire V en 1972, et dont certains, par conséquent, sont encore actuellement aux études au niveau universitaire? Elles démontrent que la sélection est encore très forte à l'intérieur du système scolaire, qu'elle s'effectue principalement à des points précis (à la fin du secondaire et après le CEGEP II, programme général) et que, malgré la croissance observée des effectifs étudiants aux niveaux supérieurs de l'éducation, seule une bien faible minorité (environ 14%) d'une cohorte d'étudiants francophones parvenus au niveau de secondaire V accède réellement à l'université.

Mais il y a plus. Si le système scolaire québécois est sélectif, il ne l'est pas également pour tous. Cette sélection globale parmi les étudiants, relativement à la poursuite de leurs études, ne se fait pas au hasard : plusieurs variables interviennent pour l'orienter, la qualifier, en fixer les paramètres et lui conférer ses principales caractéristiques.

1.1.2. Les résultats de la sélection selon quelques variables

De nombreuses variables interviennent dans la sélection scolaire, dont les trois suivantes qui ont principalement retenu l'attention du Comité en raison de leur prédominance : la langue d'enseignement, l'origine sociale et géographique, le sexe des étudiants.

1.1.2.1. La langue d'enseignement

Les données présentées plus haut étaient valables pour les seuls étudiants inscrits dans des institutions scolaires dont la langue d'enseignement est le français. Chez les étudiants du secteur anglophone, des phénomènes analogues sont observables, mais les niveaux des taux de passage sont assez différents. Ainsi, la principale coupure demeure entre le secondaire V et la première année du cours collégial, mais le taux de survie y est de 65% (par rapport à 45% dans le secteur francophone). Par ailleurs, si le taux de poursuite des études après le niveau de CEGEP II n'est que légèrement plus élevé dans le secteur anglais (83,9% comparativement à 79,4%), on notera que cette survie s'y fait presque entièrement en faveur de l'université : 88,3% de ceux qui poursuivent leurs études au-delà du niveau de CEGEP II s'inscrivent à l'université, comparativement à 45,7% seulement dans le secteur francophone. De sorte que, globalement, près de 44% des étudiants du secteur anglophone inscrits au secondaire V en 1972 ont pu s'inscrire à l'université. On se rappellera que le taux correspondant dans le secteur francophone était d'environ 14%.

Ces différences sont considérables. Elles illustrent, une fois de plus, le caractère tout à fait particulier de la minorité anglophone au Québec, pour qui l'attrait d'un programme professionnel de niveau collégial (comme de niveau secondaire d'ailleurs) s'estompe presque complètement au profit de l'accès à la formation universitaire. Elles témoignent aussi des possibilités d'amélioration qui s'offrent encore quant à l'accès à l'université, du « rattrapage » qui reste à accomplir pour la

majeure partie de la clientèle étudiante québécoise.

1.1.2.2. L'origine sociale et géographique

Bien qu'on ne puisse attribuer cette situation à une volonté de discrimination qui s'exercerait à un point ou à un autre de la structure scolaire, il est très net que l'accès à la formation universitaire est étroitement relié à l'origine sociale des candidats potentiels. Le tableau III présente en fonction des diverses origines sociales les probabilités pour des étudiants de secondaire V, du système scolaire public francophone, de parvenir à l'université. On peut y voir que, pour les étudiants issus des milieux des professions libérales et de la haute administration, cette probabilité est plus de quatre fois supérieure à celle des fils et filles d'ouvriers et de fermiers. Quant aux enfants des semi-professionnels et des cadres moyens, leurs chances d'accéder à l'université se révèlent deux fois plus élevées que celles des fils et filles d'ouvriers et de fermiers.

TABLEAU III

Probabilités d'accès à l'université à partir du secondaire V en 1972, secteur public français, selon l'origine sociale des étudiants

profession du père	probabilité d'accès à l'université
professions libérales et haute administration	0,4361
semi-professionnels et cadres moyens	0,2104
petits propriétaires	0,1640
cols blancs	0,1127
ouvriers spécialisés	0,0935
ouvriers semi-spécialisés	0,1096
manœuvres	0,0734
fermiers	0,0820

SOURCE : Alain Massot, *Structures décisionnelles dans la qualification — distribution du secondaire V à l'université*, thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université de Montréal, juin 1978, p. 136.

Quant aux seuls taux de survie après le CEGEP II, soit vers le CEGEP III, soit vers l'université, des différences similaires apparaissent, ainsi qu'il est possible de le constater à l'examen du tableau IV.

TABLEAU IV

Taux de transition après le CEGEP II selon l'origine sociale des étudiants

profession du père	transition au CEGEP III	transition à l'université
professions libérales et haute administration	20,4%	65,7%
semi-professionnels et cadres moyens	39,4%	36,5%
petits propriétaires	36,8%	35,7%
cols blancs	46,0%	27,5%
ouvriers spécialisés	50,5%	27,4%
ouvriers semi-spécialisés	47,5%	34,7%
manœuvres	56,0%	26,6%
fermiers	67,7%	23,0%

SOURCE : Alain Massot, *op. cit.*, p. 221.

Ici, le phénomène le plus marquant n'est pas tant la survie elle-même que la destination des survivants. L'accès à l'université constitue la norme pour les fils et les filles de professionnels et de cadres supérieurs, alors que c'est au contraire vers le cegep III que se destinent surtout les survivants scolaires issus des milieux agricoles, ouvriers ou de cols blancs.

On pourrait croire que la relation entre l'origine sociale et l'accès à l'université puisse s'expliquer d'une façon satisfaisante par le biais des résultats scolaires, mais tel n'est pas le cas. Les individus présentant les meilleurs résultats scolaires ont, bien sûr, plus de chances que les autres d'accéder à l'université. Mais les étudiants d'origine sociale inférieure sont, plus que les autres, sensibles au fait soit d'accuser un certain retard scolaire, c'est-à-dire d'être plus âgés que les autres à la fin du CEGEP, soit d'avoir obtenu de moins bons résultats.

Cette sensibilité plus aiguë des étudiants d'origine sociale modeste en ce qui a trait aux résultats scolaires a été constatée dans toutes les études effectuées sur le sujet. Elle traduit une lourdeur plus grande du coût des études. On a montré, par exemple, que dans les strates sociales « supérieures », les études avancées constituent la norme, de sorte que, même si l'enfant réussit mal, la volonté des parents suffit à le maintenir dans cette voie; au contraire, dans les milieux plus modestes, cette volonté est plutôt conditionnelle à la réussite scolaire préalable.

L'origine géographique des étudiants est aussi un facteur important. Même si le Comité ne peut compter sur des données précises à ce sujet, il lui est possible d'identifier des différences notables de situations entre un résident d'une ville universitaire et un résident d'un milieu éloigné d'un centre universitaire.

Déjà, quant à l'accès au niveau collégial, cette différence est marquante. Ainsi, jusqu'en secondaire V, le transport scolaire est assuré pour tous les étudiants. Mais dès la première année de CEGEP, l'étudiant doit ou se trouver un moyen de locomotion ou un logement sur place. L'effort à fournir est donc plus considérable pour un non-résident. Ce point mineur n'est pas sans expliquer une partie du faible taux de passage.

Au niveau universitaire, l'étudiant se trouve dans une situation analogue, bien que l'expérience du niveau collégial puisse lui être profitable.

Quant à l'origine géographique, le Comité reprend ce qu'il vient de dire sur l'origine sociale puisque, dans la plupart des cas, l'accès au collège, puis à l'université, est relié aux moyens financiers des parents.

1.1.2.3. Le sexe

Dans l'ensemble, pour des étudiants de secondaire V, les chances de s'inscrire à l'université sont sensiblement semblables pour les garçons et pour les filles, soit respectivement 16% et 14% pour les étudiants du secteur public de langue française. Il semble donc, à prime abord, du moins, que le sexe ne constitue plus un facteur concret d'inégalité en ce qui concerne l'accès réel à la formation universitaire.

Mais la réalité n'est pas si simple. Des trois variables mentionnées plus haut, le facteur sexe est lié aux choix de facultés ou de programmes d'études. C'est ce qu'illustre, entre autres, une étude commandée spécifiquement par le Comité à partir de données tirées de la recherche ASOPE[6].

TABLEAU V

Répartition des étudiants et étudiantes selon leur premier choix de programme

programmes d'études	garçons	filles
facultés professionnelles, type I[a]	21,6%	14,8%
facultés professionnelles, type II[b]	7,1%	23,4%
éducation	5,2%	16,6%
administration	15,9%	4,2%
sciences pures	15,0%	11,1%
sciences appliquées	16,5%	1,8%
lettres et sciences humaines	18,6%	28,1%
total	100 %	100 %

a) Dans la catégorie « facultés professionnelles de type I » sont regroupées les facultés de médecine, chirurgie dentaire, pharmacie, théologie, droit et architecture.

b) Les « facultés professionnelles de type II » comprennent les sciences infirmières, les autres sciences de la santé, la psychologie, l'orientation, le service social et la bibliothéconomie.

Source : Pierre Roberge, *Les Nouveaux*, C.E.U., février 1979

Ainsi, trois fois plus de filles que de garçons choisissent les sciences de l'éducation (16,6% contre 5,2%) alors qu'en revanche les sciences appliquées n'attirent que 1,8% des étudiantes admises à l'université comparativement à 16,5% chez les étudiants. Les sciences de l'administration demeurent un choix surtout masculin (15,9% contre 4,2%) tandis que les facultés professionnelles de type II, regroupant plusieurs orientations traditionnellement féminines, demeurent nettement préférées par les étudiantes (23,4% contre 7,1%)

En somme ces quelques données, bien partielles, qui exigeraient d'ailleurs d'être complétées et analysées plus finement, semblent indiquer que, s'il y a bien eu croissance des

effectifs universitaires au Québec au cours des dernières décennies, on ne peut vraiment dire que les objectifs visés aient pleinement été atteints. Cette croissance n'a pas vraiment donné lieu à un « rattrapage » du Québec à ce chapitre; elle n'a même pas empêché le retard de s'accroître encore plus. Elle n'a pas éliminé les écarts considérables entre les francophones et les non-francophones du Québec dans l'accès à la formation universitaire; elle n'a pas assuré une réelle démocratisation de l'enseignement supérieur, les étudiants d'origine plus modeste étant nettement défavorisés dans leurs chances d'accès à l'université.

Elle semble enfin avoir perpétué en grande partie les divisions traditionnelles des disciplines et, plus tard, des professions auxquelles ces disciplines conduisent. L'accès à l'université reste donc très sélectif, cette sélection se faisant au détriment de certaines catégories sociales.

Il est certain, par ailleurs, que l'institution universitaire ne saurait être tenue responsable de l'ensemble de ce processus de sélection : que les fils d'ouvriers s'orientent plutôt vers les programmes professionnels au niveau collégial ne relève que bien peu, à première vue, des universités; que les filles choisissent plutôt les sciences infirmières que l'administration ne dépend pas uniquement de l'institution universitaire. Cependant, il faut reconnaître qu'une certaine responsabilité lui incombe, en raison, d'une part, de l'importance même de ses normes et de ses règlements d'admission qui régissent la sélection des candidats et, d'autre part, de l'image qu'elle projette d'elle-même et des attentes qu'elle contribue ainsi à façonner ou à censurer dans la population étudiante des niveaux inférieurs.

1.1.3. Les statistiques d'admission à l'université

Après avoir ainsi tracé le parcours scolaire d'une cohorte d'étudiants, il convient d'étudier quelque peu la situation de l'admission à l'université. Combien d'étudiants posent leur candidature? Combien sont admis? Où aboutissent ceux qui sont refusés pour l'un ou l'autre des choix formulés? Y a-t-il, comme on le prétend parfois, des organisations universitaires qui sont plus sélectives que d'autres? Le cas échéant, en vertu de quels principes et avec quelles conséquences? Autant de questions auxquelles il est impossible de répondre directement pour l'ensemble du Québec dans l'état actuel des statistiques disponibles; il existe cependant des statistiques sur les demandes d'admission, les refus et les désistements, par université. Ainsi, à l'Université de Montréal, les données pour le trimestre d'automne 1978 sont présentées au tableau VI.

Il est à noter que les données du tableau VI incluent les demandes faites à la faculté d'éducation permanente (FEP). Si l'on ne conserve que les demandes de candidats provenant des CEGEP, ou l'équivalent, on retrouve les données du tableau VIa.

TABLEAU VI

Rapport entre les demandes d'admission au premier cycle et les désistements, refus et autorisations d'inscriptions à l'Université de Montréal (trimestre d'automne 1978)

	total des demandes d'admission	désistements	refus	autorisations d'inscriptions (sur total des demandes)	inscription de nouveaux étudiants	
					taux global	taux excluant les désistements
arts et sciences	11 781	4 929 (41,8%)	2 890 (24,5%)	3 962 (33,6%)	3 263 (27,7%)	47,5%
médecine	2 843	302 (10,6%)	2 024 (71,2%)	517 (18,2%)	472 (16,6%)	18,5%
droit	1 806	347 (19,2%)	1 018 (56,4%)	441 (24,4%)	405 (22,4%)	27,7%
sciences infirmières	451	141 (31,3%)	190 (42,1%)	120 (26,6%)	97 (21,5%)	31,3%
sciences de l'éducation	2 538	657 (25,9%)	1 260 (49,7%)	621 (24,5%)	596 (23,5%)	31,8%
autres	7 153	1 059 (14,8%)	2 905 (40,6%)	3 189 (44,6%)	2 822 (39,5%)	46,3%
total	26 572	7 435 (28,0%)	10 287 (38,7%)	8 850 (33,3%)	7 655 (28,8%)	40,0%

Source : *Statistiques de l'admission*, Université de Montréal. Bureau du registraire, décembre 1978.

TABLEAU VIa

Rapport entre les demandes d'admission au premier cycle et les désistements, refus et autorisations d'inscriptions sans les données de la FEP à l'Université de Montréal (trimestre d'automne 1978)

total des demandes d'admission sans FEP	désistements	refus	autorisations d'inscriptions (sur total des demandes)	inscription de nouveaux étudiants	
				taux global	taux excluant les désistements
23 806	7 082 (29,8%)	10 002 (42%)	6 722 (28,2%)	5 799 (24,4%)	34,7%

Certaines observations s'imposent à l'examen de ces statistiques.

— Les 23 806 demandes d'admission ont été faites par 14 740 candidats, soit une moyenne de 1,62 demande par candidat;

— Sur un total de 23 806 demandes d'admission, on ne retrouve, au bout du processus, que 5 799 nouveaux inscrits, soit 27,4%;

— Du nombre total des demandes originales, il y a eu 29,8% de désistements, 42,0% de refus et 28,2% des étudiants ayant fait une demande ont reçu une autorisation d'inscription;

— En retranchant les désistements du nombre total des demandes, le pourcentage de nouveaux inscrits s'élève à 34,7% de ce nombre de demandes d'admission;

— Si, par contre, on retient le nombre de candidats (14,7%) plutôt que le nombre de demandes d'admission, la proportion des inscrits passe à 39,3%.

L'examen des statistiques par faculté fait toutefois ressortir une grande variation. Cinq facultés ont été retenues à titre d'exemple : arts et sciences, médecine, droit, sciences infirmières et éducation. La médecine est de loin la faculté où le pourcentage d'autorisation à s'inscrire de même que celui des nouvelles inscriptions est le plus bas (18,2% et 16,6% respectivement) et où celui des refus est le plus élevé (71,2%). C'est également la faculté où le nombre de désistements est le plus bas (10,6%), ce qui indique sans doute qu'il s'agit souvent là d'un premier choix pour les candidats, tant en termes de faculté que d'université. Le pourcentage des désistements est près de quatre fois plus élevé à la faculté des arts et des sciences.

Il n'y a pas lieu de s'attarder outre mesure sur ces statistiques : elles ne sont présentées qu'à titre indicatif, et donnent un ordre de grandeur de la sélection opérée lors de l'admission dans une seule université. Elles suggèrent cependant que certaines facultés sont nettement plus « fermées » que d'autres, ce qui renvoie à la question du contingentement qui sera examinée ultérieurement.

L'absence de statistiques à l'échelle du réseau empêche de répondre avec précision à de nombreuses questions relatives à l'ensemble des individus qui cherchent à accéder à la formation universitaire au Québec. Ainsi, les individus refusés, de même que ceux qui se désistent, ont-ils posé leur candidature ailleurs, dans un autre programme ou dans une autre institution?

En réalité, il semble que les rigueurs de sélection aient été fort bien comprises par les étudiants, de sorte qu'ils n'hésitent pas à multiplier leurs demandes d'admission dans les universités. Cette constatation générale ressort des rares données disponibles relatives aux demandes d'admission. En médecine, par exemple, en 1975, à peine 52,7% des candidats ne faisaient qu'une seule demande[7]; on observe donc beaucoup de demandes doubles (23,3%) ou triples (22,1%). Un tel comportement est en fait parfaitement logique de la part de l'étudiant et illustre son désir de mettre le plus de chances de son côté, principalement là où le contingentement est particulièrement rigoureux.

Une telle pratique a pour conséquence immédiate d'augmenter artificiellement le nombre des candidatures et de provoquer une diminution des pourcentages de candidats qui acceptent les offres d'admission qui leur sont faites. Par exemple, 64% des étudiants invités à s'inscrire à l'université Laval en 1975 s'y sont effectivement inscrits, comparativement à 45,1% en 1977. Ce qui, en retour, conduit les universités à constituer des listes d'attente et à effectuer des repêchages de dernière minute, augmentant ainsi l'insécurité des candidats sur la brèche. Dans certains programmes de certaines institutions, au contraire, on admet plus d'étudiants qu'on peut éventuellement en inscrire. Une telle situation engendre enfin des coûts considérables.

Ces inscriptions multiples à un même programme dans diverses universités se doublent aussi du palliatif des deuxième et troisième choix, pratique qui semble également en croissance; ainsi, de 1973 à 1977, le nombre moyen de demandes par étudiant est passé de 1,53 à 1,63 à l'université Laval. Le nombre de demandes par candidat, à l'université de Montréal, n'a pas cessé de croître jusqu'en

septembre 1975; depuis lors, le taux semble s'être stabilisé autour de 1,6 demande par candidat, dans cette seule université.

La dynamique des choix multiples est mal connue et elle devrait certainement faire l'objet d'une étude plus approfondie et plus suivie. Cependant certains indices permettent de croire qu'un refus au programme du premier choix constitue une raison importante du désistement d'une bonne proportion de candidats.

En effet, une étude effectuée en 1977 à l'université de Montréal a tenté d'éclairer quelque peu les raisons de ces désistements[8]. Le tableau VII résume les principales raisons déclarées par les étudiants qui ont répondu au questionnaire de l'enquête.

TABLEAU VII

Les principales raisons du désistement à l'Université de Montréal, 1977

inscription à une autre université	45,4%
« c'était mon deuxième choix »	25,1%
poursuite des études dans un autre programme ou domaine	11,4%
décision d'abandonner ou de ne pas reprendre les études	8,6%
défaut d'obtention du DEC	3,3%
manque d'intérêt pour le programme, difficultés, indécision, absence de débouchés, etc.	3,0%
autres raisons	3,3%

Ces résultats semblent confirmer l'importance des demandes multiples d'admission dans les universités du Québec. En effet, la plupart des étudiants qui se sont désistés se sont inscrits ailleurs, soit à un autre programme d'études, soit, plus fréquemment, à une autre université.

Il faut, bien sûr, éviter de généraliser ces données à l'ensemble des universités du Québec : elles sont trop fragmentaires et peuvent être spécifiques à l'institution mentionnée. Elles n'en constituent pas moins, pour l'instant, les seuls indices des processus qui se déroulent dans la dynamique de l'admission, et qui orientent les comportements des étudiants en quête d'une admission aux études universitaires choisies.

1.1.4 Sommaire

Ce bref survol des données relatives à l'accès à l'université a permis de dégager certaines tendances fortes et de remettre en question certaines idées facilement acceptées. Qu'un « rattrapage » se soit réalisé au Québec, le Comité en doute. L'accès à l'université est encore très limité, surtout chez les francophones. La démocratisation de l'enseignement supérieur est loin d'être achevée et l'université demeure, peut-être bien inconsciemment et bien involontairement, une institution sélective, réservée à une minorité d'élus parmi tous les éligibles. Cette situation n'est pas attribuable aux seules universités elles-mêmes, mais elle est le résultat d'un ensemble de facteurs dont certains relèvent d'une volonté et d'une pratique politiques plus générales, tandis que d'autres échappent peut-être à tout contrôle politique.

Dans le livre premier, lorsque fut examinée la question du financement, il est apparu étonnant que le ministère de l'Éducation, au moment même où il affirmait sa ferme volonté de maintenir sa politique d'admissibilité à l'université, se soit engagé dans des coupures budgétaires ayant pour effet de décourager la croissance des effectifs étudiants. Combien plus étonnant encore le fait qu'aucune tentative n'ait été faite, ni de la part du ministère de l'Éducation, ni de la part du Conseil des universités, de s'assurer *a priori* que les coupures n'auraient pas l'effet contraire à la réalisation de cet objectif d'accessibilité, ou de vérifier *a posteriori* les conséquences de ces restrictions sur l'accès en 1978.

Au mois de juin, le sort des demandes d'admission du 1er mars est connu à la grandeur du réseau. Le ministère de l'Éducation possède une banque de données des finissants des collèges comportant tous les renseignements requis pour évaluer le sort des étudiants qui ont demandé l'admission à un programme universitaire. Il s'agit là de la source la plus sûre et la moins coûteuse per-

mettant de tirer l'échantillon requis pour réaliser une étude de la situation de l'accès à l'université et des problèmes engendrés par les restrictions budgétaires. Le Comité recommande fortement qu'une telle étude soit faite au plus tôt, qu'elle soit confiée à des chercheurs indépendants et que les résultats en soient connus publiquement. Une telle étude devrait d'ailleurs pouvoir être conduite périodiquement de façon à évaluer non seulement les restrictions à l'entrée, mais aussi les caractéristiques des candidats admis et des candidats refusés. Un tel « monitoring » des structures d'accès est une des conditions nécessaires pour parvenir à une répartition plus égalitaire, entre les groupes ethniques et socio-économiques, entre les hommes et les femmes d'ici, des places rares que la société réserve aux gradués universitaires. En effet, ce n'est certes pas en enlevant des registres la référence au sexe des candidats ou à la profession de leurs parents, mesure qui a été suggérée par certaines instances administratives, que sera atténué le problème des inégalités. Par contre, on ne serait plus en mesure d'en évaluer l'ampleur, faute de données adéquates!

Ainsi, l'information nécessaire à une analyse plus poussée des admissions à l'université fait défaut. Bien que de multiples données soient recueillies par divers organismes comme le ministère de l'Éducation et la CREPUQ, elles ne peuvent servir à une analyse exhaustive de la situation.

Quant à l'information sur l'entrée à l'université, les conseillers en orientation ont un rôle à jouer ainsi que les universités par le biais de la CREPUQ et du Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC). Mais on ne peut affirmer que les efforts consentis à ce jour aient permis de résorber ces multiples problèmes.

La situation des demandes multiples d'admission fait l'objet d'une étude concertée entre les universités; celles-ci trouveront vraisemblablement des mesures de rationalisation, comme la mise sur pied de quelques services d'admission régionaux ou centraux, mais il est permis de se demander en quoi elles pourront améliorer véritablement la situation pour les candidats eux-mêmes et favoriser l'accessibilité à l'université[9]. Si désirables soient-elles, de telles mesures paraissent en effet conçues beaucoup plus de façon à simplifier la tâche des administrateurs universitaires, des gestionnaires de l'admission, qu'à faciliter l'accès des étudiants à l'université.

En raison des comportements des candidats étudiants, — tout à fait cohérents avec la logique de sélectivité du système d'admission — la gestion des conditions d'admission, de tout cet ensemble de règles, de procédures, de quotas, devient de plus en plus complexe, difficile et onéreuse. Le temps n'est-il pas propice à une remise en question de cette même logique avant d'investir efforts, temps et argent à persévérer dans l'adaptation de ces mécanismes aux nouvelles conjonctures?

Les universités ne peuvent se dégager de toute responsabilité dans le peu de démocratisation de l'enseignement supérieur au Québec. Les règles et les procédures d'admission qu'elles se donnent, les contingentements qu'elles s'imposent (ou qui leur sont imposés) jouent à cet égard un rôle important. C'est, entre autres, par ces mécanismes que s'opère la sélection et elles sont les premières responsables de ces mécanismes.

1.2. La gestion de l'admission et le contingentement

Le volume accru des demandes d'admission a provoqué, depuis quelques années, un effort de rationalisation des structures et des procédures d'admission. Systématisation, traitement informatisé, efforts d'uniformisation des règles ont mis en relief une tendance à la bureaucratisation de l'admission à l'université.

1.2.1. La situation de l'admission dans les universités québécoises

L'étude effectuée par le Comité de liaison de l'enseignement supérieur et de l'enseignement collégial (CLESEC) fournit une image assez précise des principes et des pratiques d'admission dans les diverses universités québécoises et de leur évolution de 1971 à 1976[10]. Une étude fouillée, réalisée par le Comité des normes d'admission pour le Conseil de l'université Laval et déposée en juin 1978 sous le titre de *Contingentement des*

programmes de cours du premier cycle, permet de compléter le tableau sur ces pratiques et sur leurs conséquences au niveau de l'admission.

Au niveau des principes, la politique d'admission des universités québécoises semble se définir, dans l'ensemble, selon quatre lignes de force :

— Les universités du Québec se veulent des institutions ouvertes à tout candidat apte à poursuivre des études universitaires : l'obtention du DEC en constitue la preuve habituelle, mais elle peut être remplacée par l'expérience et la maturité, dans le cas des candidats adultes;

— En ce qui concerne l'accès à un programme contingenté, les candidats admis sont ceux qui font preuve de la meilleure préparation et des meilleures aptitudes pour entreprendre les études choisies;

— Les universités du Québec se veulent particulièrement attentives aux besoins des adultes;

— Les universités du Québec s'efforcent de respecter la liberté de l'étudiant de choisir l'institution universitaire et le programme d'étude qui correspondent le mieux à ses goûts, à ses aptitudes et à ses besoins.

Quant aux pratiques d'admission, c'est-à-dire aux exigences et aux méthodes de sélection, elles varient d'une université à l'autre et, surtout, d'un programme à l'autre à l'intérieur de la même institution. L'annexe 1 présente un bref tour d'horizon des pratiques d'admission des universités québécoises telles qu'elles ont été relevées par le CLESEC et par le Comité des normes d'admission de l'université Laval dans les deux rapports déjà cités.

L'examen sommaire de ces diverses pratiques permet cependant de remettre en question le bien-fondé de certaines des exigences dites « particulières ». L'établissement d'une limite supérieure d'âge, par exemple, pour l'inscription en médecine dans plusieurs universités fait partie de ces pratiques qui paraissent difficilement défendables dans notre société contemporaine. Comme il s'agit nettement là d'une discrimination selon l'âge, de telles exigences pourraient même bientôt se révéler illégales si le gouvernement donne suite à la recommandation, plusieurs fois réitérée, de la Commission des droits et libertés de la personne à l'effet d'inclure, dans la Charte, l'âge comme motif prohibé de discrimination au même titre que le sexe, la race, l'origine ethnique ou la condition sociale. Les universités auraient sans doute avantage à prendre les devants dans ce domaine plutôt que de se faire éventuellement imposer des modifications à leurs exigences d'admission.

Au-delà de ces remarques relatives à des programmes ou à des institutions spécifiques, une conclusion plus générale se dégage d'un tel examen des pratiques d'admission des universités québécoises. Alors qu'en principe la plupart d'entre elles sont opposées au contingentement, en réalité elles sont très loin de la politique de la « porte ouverte » qu'elles réprouvent également. « À époque de démocratisation, de droit à l'éducation, de relèvement du niveau de formation des Québécois », souligne le Comité des normes d'admission de l'université Laval, l'université se trouve coincée entre deux « attitudes contradictoires inéluctables » : d'une part, la limitation de l'accès est difficilement défendable; d'autre part, les limites de ses ressources la forcent à contingenter.

1.2.2. Les tendances relatives au contingentement

Les données disponibles laissent apparaître qu'au fil des ans, le contingentement devient relativement plus important dans les universités québécoises : le nombre de places disponibles demeure stable, dans la plupart des cas, ou même diminue, alors que les demandes augmentent. À l'université Laval, le nombre absolu de places est en régression de 1977 à 1978, passant de 8 503 à 8 216 : aussi y observe-t-on une hausse générale des exigences relatives aux résultats scolaires pour être admis en 1978-1979.

Il y a quelque cinquante programmes contingentés au premier cycle dans les universités du Québec : médecine, droit, architecture, pharmacie, psychologie, traduction, service social, etc. Les individus qui soumettent leur candidature dans ces programmes ont ainsi

tendance à multiplier leurs demandes d'admission. En 1974, le nombre des demandes en médecine était de 1,78 par candidat[11]. Le pourcentage des refus est très élevé dans les disciplines débouchant sur une pratique professionnelle reconnue par l'Office des professions. Il est de l'ordre de 80% en médecine, de 60% en droit, en architecture, en psychologie, de 50% en pharmacie, en diététique, en traduction, en biochimie . . . Les conséquences de cette pratique : des pénuries artificielles et l'accroissement des inégalités socio-économiques.

Qui plus est, la pratique du contingentement officieux est fréquente et risque de l'être encore davantage dans un avenir rapproché : certains programmes devront bientôt être contingentés, ayant atteint un nombre critique de demandes. En fait, le nombre de demandes augmente souvent plus rapidement dans les programmes non contingentés que dans les programmes contingentés eux-mêmes. À l'université Laval, par exemple, entre 1973 et 1977, l'indice des demandes de premier choix pour les programmes contingentés est passé de 100 à 155, tandis que pour les programmes non contingentés, cet indice est passé de 100 à 163.

Pour justifier le contingentement, plusieurs raisons sont invoquées, relatives pour la plupart au manque de ressources humaines ou matérielles : manque de professeurs[12], capacité limitée des laboratoires et des locaux d'enseignement, difficultés d'organisation des stages. . .

En conséquence, la sévérité de la sélection augmente. Les voies par lesquelles cette sélection peut s'effectuer sont variées, bien qu'elles renvoient toutes à la notion d'« excellence du dossier ». Par exemple :

— Plusieurs universités s'en tiennent aux ententes de 1969 et aux décisions du CLESEC qui exigent un diplôme d'études collégiales pour l'entrée à l'université, alors qu'une interprétation plus souple peut être donnée à ces ententes et à ces décisions. Ainsi l'Université du Québec, McGill, Bishop et Concordia permettent l'admission d'un candidat auquel il reste un ou deux cours à compléter pourvu qu'il les termine en deçà d'un an;

— Les cours préalables se multiplient de même que les entrevues et les examens d'admission; à l'Université de Montréal, on poursuit même actuellement des études en vue de créer une batterie de tests spécifiques à chaque faculté ou à certains groupes de programmes;

— Dans certains cas, on remonte au bulletin scolaire du secondaire pour « procéder à une évaluation la plus précise possible du dossier scolaire de l'étudiant »[13];

— Dans plusieurs facultés, il est maintenant très difficile, sinon impossible, de s'inscrire à temps partiel.

Par-delà ces pratiques de sélection particulières à certaines institutions ou à certains programmes, deux autres modalités tendent à s'imposer d'une façon plus générale, soit le recours à la cote Z et les privilèges que confère aux candidats le fait d'avoir suivi des études universitaires antérieures. Le recours à la cote Z ou à toute autre mesure visant à replacer les résultats de l'étudiant en rapport avec ceux des finissants du même collège est rendu possible par la transmission aux universités (décision du CLESEC, du 12 novembre 1976) des résultats scolaires de l'ensemble des étudiants. Ce service est actuellement utilisé par l'Université de Montréal, l'université de Sherbrooke et l'université Laval; et la tendance vers une généralisation de cette pratique est prévisible.

Par ailleurs, les étudiants qui ont déjà poursuivi des études universitaires, ayant en quelque sorte fait la preuve de leur excellence pour avoir passé avec succès, ailleurs ou en d'autres temps, à travers le rituel de l'admission, jouissent de plus en plus d'un net avantage sur les finissants des collèges dans la course aux places disponibles des divers programmes universitaires. Sans constituer explicitement une nouvelle condition d'admission, une telle pratique, en se généralisant, provoque une prolongation générale des études pour les candidats élus et équivaut à hausser, pour tous les autres étudiants, le niveau des exigences qu'ils doivent remplir pour être admis, eux aussi.

Il est certain, par ailleurs, que les rigueurs du contingentement, ayant pour conséquence une mise en attente, sur voie de garage, d'un

nombre de candidats difficile à évaluer, ont un effet sur les choix opérés par les étudiants. De tels contingentements, plus importants dans certaines facultés que dans d'autres, associés au privilège accordé aux étudiants ayant déjà poursuivi des études universitaires, poussent plusieurs étudiants à adopter une stratégie qu'on pourrait appeler « la stratégie du pied dans la porte » : il s'agit essentiellement de remplir des demandes d'admission à des programmes plus « ouverts » pour ensuite tenter de changer de voie. Il est difficile d'évaluer le nombre d'étudiants qui pourraient être en cause, mais il est certain que le phénomène existe et qu'il est d'importance. Ainsi, on a constaté qu'à la faculté de droit de l'Université de Montréal, 36% des entrants avaient une ou deux années de scolarité de plus que le DEC[14]. Ce qui est de nature à accroître encore la sévérité de la sélection, surtout pour les finissants du niveau collégial.

Ce resserrement général de la sélection, effectué en dépit des discours sur la démocratisation de l'éducation et des déclarations d'intention de favoriser l'accès le plus large possible à la formation universitaire, n'est cependant pas particulier à la société québécoise. Quelles que soient les couleurs dont elles se parent ici, quelles que soient les saveurs qui leur sont attribuées et les justifications qui leur sont apportées, ces pratiques sélectives visent, consciemment ou non, à maintenir l'« effet certifiant » de certains diplômes. Cet effet a été récemment décrit avec intérêt par Bertrand Girod de l'Ain, après une étude des institutions d'enseignement supérieur dans plusieurs pays[15]. En résumé, cet « effet certifiant » se définit par la capacité de certains diplômes de fournir l'assurance à leurs détenteurs qu'ils pourront trouver « un emploi correspondant, par sa qualification, à la durée et à la difficulté des études entreprises, c'est-à-dire un emploi d'élite ».

Dans une période de croissance économique accélérée et de pénurie de main-d'œuvre qualifiée, presque tous les diplômes sont dotés d'un fort « effet certifiant », assurant à leurs détenteurs des emplois d'élite, prestigieux et rémunérateurs. En période de croissance moins rapide, voire de stagnation, par suite de l'accroissement considérable du nombre de diplômes engendré en partie par la demande de la période antérieure, l'effet certifiant d'un bon nombre de ces diplômes diminue : tous les gradués ne trouvent pas nécessairement l'emploi idéal. La possession d'un diplôme universitaire n'est plus autant qu'auparavant une assurance d'entrée dans l'élite professionnelle de la nation. C'est pourquoi, certains ont déjà parlé d'une « dévaluation », au sens financier du terme, des diplômes universitaires. Pas de tous, cependant, ni au même degré pour toute les disciplines. L'effet certifiant devient de plus en plus l'apanage de certaines institutions et/ou de certains programmes d'étude.

Un peu partout, on assiste alors à des tentatives de la part des institutions de maintenir ou de restaurer cet effet : l'insistance est mise non pas tant sur un relèvement de la qualité de l'enseignement et des programmes, mais d'abord et avant tout sur la sélection plus importante des candidats. Il s'agit surtout de redonner à la notion d'excellence son caractère de rareté qui, ainsi, en constitue le signe et en fixe le prix. Les pratiques liées au maintien de cet effet sont d'autant plus accentuées qu'elles visent à renforcer un effet certifiant déjà important, et les établissements d'enseignement supérieur qui veulent maintenir ou obtenir un effet certifiant élevé tendent, délibérément ou non, à accroître les queues devant leurs portes.

De telles pratiques, pour « naturelles » qu'elles puissent malheureusement paraître à quelques-uns, apparaissent au Comité beaucoup plus près de certaines procédures de marketing de produits de consommation courante, procédures d'ailleurs contestables et souvent contestées, que d'une volonté de démocratisation et d'accessibilité plus grande à la formation universitaire. Et, ici encore, ce ne sont pas tant les techniques ni les mécanismes qui sont en cause, mais bien les postulats sur lesquels se fonde cette prétendue nécessité de sélectionner et de contingenter à l'université.

1.3. Le problème du contingentement : positions et propositions

Pour les administrateurs universitaires, le contingentement croissant se révèle une source de complications plus ou moins inextri-

cables. Les tests et les méthodes de standardisation qu'il requiert exigent en effet des quantités énormes d'informations. Du côté des étudiants, le problème est plus grave encore, car c'est de leur orientation qu'il s'agit. Celle-ci se trouve menacée par des mécanismes et des contraintes sur lesquels ils n'ont aucun contrôle et dont ils n'ont, en général, qu'une vague idée. Cette incertitude entraîne une multiplication des demandes, qui contribue à son tour à compliquer et à alourdir le processus de la sélection. De plus, il est possible que les procédures actuelles découragent systématiquement certains types d'étudiants.

Mais, chose étonnante, la question du contingentement ne semble avoir été posée, jusqu'à maintenant, qu'en termes de techniques de sélection des « meilleurs dossiers ». Il apparaît donc essentiel ici de poser d'abord le problème préalable et plus fondamental du caractère acceptable ou non d'une situation qui « oblige » à contingenter et des principes sous-jacents aux méthodes utilisées pour choisir les candidats admis.

1.3.1 Les principaux préjugés relatifs à la croissance de l'enseignement supérieur

Dans l'ensemble, on peut distinguer deux types majeurs d'arguments avancés pour freiner l'élan des années 1960-1970 relativement au développement du système d'enseignement supérieur au Québec.

Le premier est relié à la soudaine conscience du plafonnement imminent du nombre de jeunes Québécois de 18 à 25 ans, c'est-à-dire de la clientèle potentielle de l'université, par suite de la baisse de la natalité qu'a connue le Québec depuis bientôt deux décennies. De cette projection démographique, on infère aussitôt que les effectifs étudiants vont bientôt plafonner : le spectre des universités vides, des salles de cours désertes et des laboratoires désaffectés hante parfois les budgets des planificateurs scolaires . . . comme aussi les discours des hommes politiques. Une telle crainte repose cependant sur la vue de projections statistiques effectuées sur la base des taux actuels de fréquentation lesquels sont vraiment peu élevés comparativement à ceux qu'enregistrent les autres régions industrielles d'Amérique du Nord. Or, ces taux de fréquentation, inférieurs au Québec à ceux de plusieurs autres sociétés comparables, peuvent fort bien être majorés par une ouverture plus grande des portes de l'université. Celle-ci ne sera vide que si elle le veut, ou si on le lui impose : il n'y a là aucune destinée inéluctable, simplement une volonté politique.

Le deuxième type d'arguments est plus spécieux : il se rattache aux craintes de toutes sortes suscitées par la récession économique actuelle. Ainsi, bien que le lien entre la formation et la demande du marché soit actuellement récusé ouvertement par les universités — elles ont bien dû se rendre à l'évidence des arguments présentés relativement à la différence des rapports que l'université et le marché de l'emploi entretiennent avec la dynamique du développement — il semble qu'en temps de situation économique corsée, le vieux réflexe de mettre l'éducation à la remorque du système économique fasse immédiatement réapparition : l'image du chômeur instruit qu'il faut conjurer à tout prix appartient à ce réflexe, comme s'il ne valait pas mieux être un chômeur instruit qu'un chômeur non instruit.

Malgré tout, le chômage frappe toujours davantage les moins instruits que ceux qui ont une plus grande instruction. Pour le Canada, le taux moyen de chômage chez les jeunes de 15 à 24 ans au cours des printemps 1974 à 1977 a été de 5% chez les diplômés universitaires, de 6% chez les diplômés universitaires, de 6% chez les diplômés du niveau collégial, de 13% pour ceux du niveau secondaire et, enfin, de 23% pour ceux qui n'avaient pas dépassé le niveau élémentaire [16].

Pour le Québec, les taux correspondants pour 1977 sont du même ordre [17] : le tableau VIII présente ces taux de chômage par âge et par niveau de scolarité. La diminution progressive du chômage à mesure qu'augmente le niveau de scolarisation y est évidente.

TABLEAU VIII

Taux de chômage selon l'âge
et le niveau de scolarité, Québec, 1977

niveau de scolarité	15-24 ans	25 ans et plus	tous âges
0 à 8 années	25,7%	9,5%	10,6%
études secondaires partielles ou complétées	18,9%	7,8%	11,9%
études postsecondaires partielles	16,5%	6,9%	11,4%
études postsecondaires complétées	12,0%	5,5%	7,3%
diplôme universitaire		3,6%	4,3%
ensemble	17,8%	7,5%	10,3%

Source : Alain Vinet, Michel Girard et Hervé Gauthier, *Les Jeunes Québécois et le travail*, Québec, Office de planification et de développement du Québec, 1978, p. 48.

Mais, plus fondamentalement, cette conception du système d'éducation comme étant, ou devant être, à la remorque du système économique repose sur des postulats erronés, souvent largement acceptés comme allant de soi : Howard R. Bowen en a récemment relevé toute une série, dont certains paraissent particulièrement dynamiques au Québec, du moins dans les discours de ceux qui voudraient aligner le système d'éducation sur la demande du marché[18]. Le comité ne retient ici que les principaux.

1.3.1.1. Le gaspillage de formation

Le premier préjugé consiste en la conviction que c'est un gaspillage de fournir à quiconque plus de formation qu'il n'en a besoin pour acomplir une tâche, ou de lui donner une formation qui ne soit pas directement pertinente à la profession. Cette conception s'appuie sur une définition bien étroite de la fonctionnalité de l'individu et se fonde sur l'idée qu'une personne n'a rien d'autre à apporter à son milieu de travail et de vie, et à la société en général, que ce qui est requis pour l'exécution de son travail immédiat. Le malaise provoqué par des individus qui s'orientent dans des secteurs réputés non productifs procède du même préjugé. Ces deux phénomènes témoignent d'une conception très étriquée de la formation, prive la formation de tout dynamisme en la considérant comme le simple pourvoyeur d'un marché dont, au surplus, les mécanismes de transformation et d'évolution sont ailleurs.

1.3.1.2. Le déterminisme étroit : formation-travail

Le second préjugé est apparenté au premier : c'est l'établissement d'une relation de déterminisme entre une formation spécialisée et le travail exercé. Des exemples historiques frappants ont pourtant montré la capacité de reconversion de la main-d'œuvre. Les situations de guerre en ont souvent été l'occasion. Même actuellement, il est clair qu'une même formation mène à des fonctions professionnelles fort différentes : témoin, ces 40% d'ingénieurs qui détiennent des postes dans l'administration au Canada ou au Québec, ces 25% de diplômés de droit entre 1945 et 1972 qui ont choisi des carrières non traditionnnelles[19]; témoin enfin, cette diversité des secteurs d'emploi des diplômés de premier cycle de toutes les disciplines de formation, telle que révélée par le projet Relance, en 1978, des diplômés de 1974-1975[20].

On pourrait être tenté de croire que ce phénomène se limite aux programmes généraux ou aux sciences humaines. Or, il est observé même chez les gradués de programmes très spécialisés.

En effet, une enquête de Statistique Canada[21] sur les ingénieurs, en 1967, révélait que si, en moyenne, 79,5% d'entre eux étaient bien employés dans le secteur du génie (bien que ce pourcentage s'abaissât à 66,0% pour les ingénieurs-chimistes), les pourcentages de ceux qui travaillaient dans leur domaine spécifique de formation étaient très faibles : 23,4% pour le génie chimique, 26,9% pour le génie mécanique, 37,3% pour le génie civil, 48,9% pour le génie minier. Ils ne dépassaient les 50% que pour le génie électrique (60,3%) et le génie industriel (66,2%). Des observations similaires étaient faites lorsqu'il s'agissait non plus de l'emploi exercé au moment de l'enquête, mais du domaine de la plus grande expérience

pour l'ensemble de la carrière. Les auteurs concluaient alors à l'existence d'une substitution très fréquente des spécialités dans l'exercice du génie.

En somme, il semble bien que la relation soit plutôt faible entre la formation spécialisée reçue et les fonctions professionnelles effectivement exercées par la suite et qui, elles-mêmes, sont appelées à varier considérablement tout au long d'une carrière. Dans la réalité québécoise d'aujourd'hui, comme dans celle des autres pays occidentaux, l'idée qu'à des formations spécifiques correspondent des fonctions professionnelles précises relève beaucoup plus de l'ordre du mythe que de celui des phénomènes observables, et il est douteux que l'avenir renverse cette situation.

1.3.1.3. La prévision des mouvements de l'économie

Un troisième postulat erroné réside dans l'affirmation, souvent tacite, que les prévisions économiques à moyen terme et, particulièrement, les prévisions de main-d'œuvre sont précises et fiables. Pourtant, toute l'histoire contemporaine démontre le contraire : rien n'est plus incertain que les prévisions établies sur plusieurs décennies. À peine est-il possible d'établir des prévisions quinquennales, qu'il est d'ailleurs nécessaire de réviser à chaque année! Les besoins futurs du marché du travail, en termes de qualification de la main d'œuvre, dépendent de l'évolution de facteurs si nombreux qu'il est impossible de les prédire malgré la récente vogue de la futurologie. D'une certaine façon d'ailleurs, c'est la main-d'œuvre disponible elle-même qui définit les besoins en main-d'œuvre, c'est-à-dire le type d'activité économique à développer.

De telles remarques s'appliquent bien sûr à tous les pays, mais elles sont particulièrement pertinentes pour le Québec qui ne contrôle pas les principaux leviers de son économie. Est-il besoin de rappeler que les centres de décision du capitalisme nord-américain, sinon occidental, sont situés à l'extérieur du Québec, que les crises et les soubresauts de ce système ne dépendent nullement des comportements des Québécois, ni de la sorte de main-d'œuvre que la société peut se donner. Dans ce contexte, vouloir à tout prix, sous couvert de rationalité économique, adapter la « production » actuelle du système d'éducation aux besoins à venir de l'économie constitue en fait une entreprise irrationnelle et vouée à l'échec.

Cette impossibilité de faire des prévisions valables de main-d'œuvre devrait plutôt être une incitation à accorder plus d'importance à l'information économique des étudiants qu'à restreindre l'entrée à l'université et l'accès aux professions. Une telle approche en termes d'information *a posteriori* sur la demande et le taux de rendement des professions et sur le placement des gradués paraît une mesure beaucoup plus efficace que les prévisions à long terme qu'on voudrait voir servir à la régulation des taux d'entrée : on laisse dès lors aux individus le loisir d'évaluer leurs propres risques et de choisir d'investir personnellement dans un domaine, même si les risques sont élevés. Le Comité reconnaît, avec bien d'autres, qu'un étudiant bien informé est mieux placé pour prendre une décision quant à son orientation.

Plusieurs universités ont déjà pris l'habitude de compiler de telles informations. Les résultats sont précieux et l'approche mériterait sûrement d'être généralisée. Dans la même veine, il serait souhaitable que le ministère de l'Éducation poursuive sa propre opération Relance sur des échantillons de gradués représentatifs de l'ensemble du Québec.

1.3.1.4. Le manque de travail pour une main-d'œuvre qualifiée

Le dernier préjugé ici relevé est celui du manque possible de travail pour une main-d'œuvre spécialisée. Il est certain que le manque ne se situe pas au niveau du travail à effectuer! Les « surplus » de professionnels de certains types renvoient plutôt aux normes de diverses disciplines professionnelles, principalement les plus anciennes et les mieux établies, qui n'ont pas su ou qui n'ont pas voulu adapter la formation des générations-relèves à un monde et à des besoins changeants.

Lesdits « surplus » de main-d'œuvre ne sont donc souvent nullement définis par rapport au travail réel à effectuer, mais par rapport aux privilèges à protéger pour ceux qui sont déjà

en place. Il n'y a aucun chômage chez les médecins; il y en a beaucoup chez les manœuvres. Si « surplus » de main-d'œuvre il y a, il n'est pas tant du côté des diplômés universitaires que du côté des moins scolarisés.

Plusieurs professions devraient être redéfinies sous ce rapport pour le plus grand bénéfice de la société. Et cette redéfinition une fois faite, il n'est pas sûr qu'on puisse parler du même surplus de main-d'œuvre dans divers secteurs. C'est évidemment le cas de la médecine, mais aussi de domaines tels le génie industriel, l'éducation, l'architecture.

Dans le cas particulier des professions du secteur de la santé, des orientations nouvelles, quant aux champs et aux modes de pratiques des professionnels, s'imposent. Le Ministre des Affaires sociales lui-même recommandait à la Commission d'étude sur les universités :

> *que la formation de base des professionnels de la santé et des services sociaux soit orientée vers la promotion, la prévention et la réadaptation, sensibilise aux dimensions psychologiques, sociales, environnementales et culturelles des phénomènes de morbidité et initie aux réalités socio-sanitaires qui caractérisent les handicapés, les malades chroniques, les personnes âgées et les enfants en besoin de protection sociale*[22].

Il est vrai que les universités tardent à assurer une telle formation.

> *Ceci semble être attribuable, tout au moins en partie, au peu d'intérêt que suscitent de telles orientations chez les étudiants, intérêts que n'ont pas suffisamment éveillés les milieux universitaires*[23].

Mais il faut aussi mentionner que ce sont les corporations professionnelles qui, de l'intérieur comme de l'extérieur des universités, détiennent les plus grands pouvoirs en ces matières.

De même, une étude sur *La Place de juriste dans la société québécoise*, réalisée au Centre de recherche en droit public de l'université de Montréal, a mis en évidence l'émergence d'un ordre de besoins et d'un mode de développement social qui appellent un nouveau type de juriste; le rôle de celui-ci devra être de « formuler les besoins collectifs de services juridiques et de réformes émanant des groupes de façon à promouvoir ces intérêts auprès de l'État et, inversement, de concevoir pour l'État des solutions juridiques ou politiques, mais presque toujours formulées dans des lois ou des règlements, que requièrent ces problèmes. Cette fonction-là n'est plus contentieuse, mais créatrice, et elle ne s'exerce plus que pour l'État ou des groupes et non plus des individus. »

Cette nécessité de redéfinition des champs professionnels appelle à son tour une réforme importante de l'enseignement du droit qui mette davantage l'accent sur une bonne connaissance du fonctionnement actuel de l'État et sur la maîtrise du droit social. C'est d'ailleurs ce type de programme qu'on a voulu mettre de l'avant à l'UQAM et qui a contribué à soulever les problèmes de formation en droit. Or, la remise en question des postulats traditionnels qu'effectue un programme comme celui des « sciences juridiques » de l'UQAM entraîne beaucoup de conséquences qu'il faudrait mieux analyser. On peut citer à titre d'exemple la remise en question des critères d'admission qu'une telle réforme a entraînée.

En somme, bien qu'on élargisse et oriente de cette façon la définition des besoins à combler pour chaque profession, il est certain qu'on est encore loin de répondre avec satisfaction à tous ces besoins actuellement. Et il est peu probable que les efforts financiers nécessaires pour former une main-d'œuvre susceptible d'y répondre soient au-delà de nos moyens puisque, d'une part, cette production de main-d'œuvre ne saurait qu'être génératrice de développement et que, d'autre part, elle serait en mesure de contribuer à la prévention de maux encore plus coûteux auxquels il faut déjà faire face actuellement.

1.3.2. La formation et le développement

Les administrateurs universitaires soutiennent souvent que le contingentement leur est imposé par la pénurie de ressources dont disposent les universités, ressources qu'ils disent réclamer en vain. Bien sûr, le financement des universités dépendant à 90% de l'État, ces limites apportées à leurs ressources et l'« obligation » consécutive de contingenter sont d'abord et avant tout le résultat de choix politiques. On en conviendra aisément : il s'agit

d'abord essentiellement de cela et non pas de questions purement techniques, ainsi qu'on est souvent invité à le croire. Cependant, que les universités ne se préoccupent que de ces problèmes techniques et s'en remettent totalement à l'État quant à la détermination de ces choix politiques paraît fort étonnant. En effet, de par le rôle qu'elles remplissent et la mission qu'elles se sont donnée dans le développement du Québec, les universités devraient être de meilleurs défenseurs d'une politique d'accessibilité plus grande à l'enseignement supérieur.

De l'avis du Comité, il est essentiel de promouvoir au Québec, à l'heure actuelle, une augmentation du taux de fréquentation des institutions universitaires. Et cette position n'est ni irréfléchie, ni révolutionnaire : elle se situe au contraire dans la logique même de la poursuite du développement culturel, social et économique du Québec.

Le récent rapport Healy affirme d'ailleurs, en ce qui concerne les sciences humaines, que tout ralentissement de la croissance au niveau des études supérieures dans les universités québécoises francophones serait « catastrophique » puisqu'il « nuirait au développement de la culture scientifique au Québec ». Toute restriction atteindrait les universités francophones en plein cœur, « au moment où elles viennent tout juste de prendre leur envol et sont aujourd'hui au niveau où les universités de Toronto, de la Colombie britannique et McGill se trouvaient il y a cinq ou dix ans[24] ». Le retard du Québec dans la production de diplômés en sciences humaines, souligné par le rapport Healy, avait également été établi pour diverses disciplines en sciences appliquées lors des études sectorielles effectuées à l'occasion de l'*Opération Sciences appliquées* (OSA). On y signalait, entre autres, qu'il faudrait quadrupler les nouvelles inscriptions de Québécois francophones au deuxième cycle afin d'atteindre en 1978 le niveau proportionnel qui prévalait en Ontario en 1970; au troisième cycle, les nouvelles inscriptions devraient être doublées pour atteindre le niveau correspondant[25]. En somme, ce retard que le Québec avait à combler semble exister toujours au niveau de l'enseignement supérieur. Le besoin de rattrapage est encore bien actuel.

Même si on a déjà effectué sur certain « rattrapage » par rapport à ces points de référence extérieurs, au nom de quoi la société québécoise refuserait-elle à ses jeunes, prêts à assumer l'effort et l'investissement d'une formation prolongée, la possibilité de développer un potentiel qui constitue sa principale richesse? La raison d'être de l'université québécoise d'aujourd'hui ne saurait être la formation professionnelle d'une élite. On ne voit pas pourquoi, en effet, la formation universitaire devrait être réservée à une minorité et refusée à des individus, quel que soit leur nombre, qui ont aussi les capacités d'y accéder.

En fait, tout est une question d'allocation des ressources, donc de choix. Trop souvent les choix de société sont faits d'abord en fonction du développement des ressources matérielles plutôt que de celui des ressources humaines. Or, il est loin d'être démontré que cette logique d'un développement en fonction des ressources matérielles soit effectivement la meilleure : il est même vraisemblable que le développement des ressources humaines assure un meilleur développement sur le plan économique, social et culturel.

Le Comité est d'avis que le développement d'une société, en l'occurrence, la société québécoise, ne saurait être ni défini uniquement en termes de rentabilité financière ni réduit à la seule croissance économique. L'histoire des quelque vingt ou vingt-cinq dernières années a montré que cette croissance économique, souvent sauvage et incontrôlée, a sécrété de nombreux problèmes et coûts sociaux. Le postulat selon lequel le progrès social est à la remorque du développement économique, qu'il en découle d'une façon quasi automatique, est devenu aujourd'hui tout à fait intenable.

Ces mêmes constatations amènent le Comité à prôner un développement intensif des ressources humaines, qui soit indépendant du développement, trop incertain, des ressources matérielles. Le Comité est d'avis que la société québécoise se doit de développer d'abord ses ressources humaines : c'est sur des hommes et des femmes qu'elle doit faire reposer son développement, un développement qui doit inclure la dimension, fort impor-

tante certes, de l'économie, mais qui ne doit surtout pas s'y limiter.

Sans tomber dans le piège de prétendre que la scolarisation est le moteur principal d'un tel développement, le Comité fait le pari que la société est loin d'avoir atteint le seuil optimal de l'investissement dans ses ressources humaines. Déjà en 1968, à un moment où pourtant l'euphorie du « qui s'instruit s'enrichit » battait son plein, le rapport Roy qui présentait un projet de réforme pour l'université Laval affirmait : « Les experts sont de plus en plus unanimes à affirmer que le système scolaire ne doit pas essayer de fixer ses objectifs de scolarisation à partir d'un inventaire toujours aléatoire de besoins économiques de la conjoncture présente, mais bien plutôt à partir des possibilités qu'offre la masse étudiante[26]. » Il semble bien que les ralentissements présents de la conjoncture économique aient produit une mise en veilleuse de ces observations. Le rapport Roy remettait pourtant en question, en termes très explicites, la volonté d'« adaptation » du système universitaire aux besoins de la seule activité économique. « Pour répondre aux impératifs du changement, l'université doit en quelque sorte les devancer : l'université doit être considérée comme un *moteur* de développement. » Le Comité ne peut qu'appuyer cette position, en gardant à l'esprit que la notion de développement est plus large, et aussi plus importante, que celle de croissance économique, surtout à court terme.

Le Comité est aussi bien conscient qu'il existe beaucoup d'autres agents éducatifs (collèges, écoles, entreprises privées, médias, etc.) à qui pourraient s'appliquer, avec des variantes, des remarques similaires. On comprendra qu'il ait voulu limiter ses propos à l'objet de son mandat, l'université.

1.3.3. Propositions

La première proposition de ce chapitre sur l'entrée à l'université en est une D'OUVERTURE PLUS LARGE DE L'ACCÈS À L'UNIVERSITÉ ACCOMPAGNÉE D'UNE REDÉFINITION DES PROFILS DE FORMATION PROFESSIONNELLE. Une telle proposition est faite au nom d'une conception du système d'éducation doté d'une dynamique particulière qui, si elle ne décide pas à elle seule du développement, « en crée les conditions », selon l'expression du Président de la France dans un récent discours à l'UNESCO.

Prendre une telle option, c'est délibérément vouloir appuyer l'essor du Québec sur une revanche des cerveaux. Il s'agit là en fait d'une ligne de conduite, assez ancienne déjà, suivie par des populations en situation minoritaire, qui ont compensé le handicap du nombre par la force de la qualité. Si, à d'autres époques, la religion et la langue ont constitué des pouvoirs féconds pour la nation, le savoir est voué, dans l'avenir, à jouer pour les Québécois un rôle prépondérant. Dans l'effort collectif de « harnachement du potentiel humain », l'université ne saurait assumer un rôle servile, encore moins une fonction de frein.

Croire que le Québec ne saura inventer les solutions propres à assurer une utilisation productive, voire originale, de ses ressources humaines instruites, c'est se confiner dans une attitude de dépendance, de fatalisme. Dompter les formes du savoir technique, tout en respectant les autres modes de connaissance, orienter cette puissance vers des objectifs propres à la société québécoise, voilà un défi qui n'est pas complètement relevé et que tous les responsables, de près ou de loin, de l'accès à l'université doivent conserver dans leur champ de vision.

C'est là une option qui fait fi de la crainte de la dévaluation des diplômes, laquelle crainte s'apparente d'emblée à une conception élitiste de son rôle. Cette option aura bien sûr comme effet, à plus ou moins long terme, une réduction de l'avantage lié à la rareté de certaines professions, ce qui pourra, et devrait, se traduire par une réduction des écarts dans l'échelle des revenus. Elle aura surtout, et c'est là le plus important, des effets de transformation de la vocation de l'université.

Deux types de mesures pourraient être prises pour activer les changements dans la conception des programmes professionnels et, conséquemment, modifier l'accès aux programmes contingentés. Premièrement, les universités devraient avoir le courage de mettre de l'avant des programmes non sanctionnés par les corporations professionnelles en cause, pourvu que les étudiants soient

avertis de la situation et consentent à prendre les risques inhérents à une telle situation marginale.

D'autre part, les universités ne doivent pas s'en remettre uniquement aux études de besoins, qui sont maintenant en vogue auprès des directions de programmes, pour orienter les transformations de programmes et les conditions d'admission qui leur sont reliées. En effet, de telles études de besoins s'inspirent par trop de principes de marketing des produits de consommation : il s'agit essentiellement de demander aux clients éventuels, les étudiants dans ce cas-ci, quels objectifs, quels contenus pourraient le mieux répondre aux besoins de formation. Dans ce genre d'études, on fait le postulat que les répondants sont, sinon les seuls, du moins les plus aptes à déterminer l'avenir des programmes d'études.

Sans nier la nécessité de la consultation en matière de détermination des orientations de programmes, le Comité tient à rappeler que c'est aux responsables universitaires des programmes, en particulier aux professeurs, qu'incombe la responsabilité d'interpréter les résultats de ces études et de proposer les orientations qui tiennent compte de leur expérience et de leur expertise propre. Les responsables universitaires doivent surtout avoir le courage de mettre de l'avant des propositions novatrices, avoir le sens politique de mobiliser le pouvoir requis pour les faire accepter et témoigner d'une responsabilité sociale suffisamment développée pour tenir compte de la critique faite à leur endroit.

1.4. Le problème des critères de choix des étudiants : positions et propositions

Une option d'ouverture plus grande de l'accès à l'université pourrait régler une partie importante des problèmes du contingentement. Elle ne les réglera pas tous immédiatement. La question des critères de choix des étudiants à admettre demeure ouverte.

On a déjà mentionné qu'actuellement, la plupart des méthodes de sélection renvoient à un critère principal, celui de l'excellence du dossier. Il convient donc d'examiner d'un peu plus près cette notion et les pratiques de sélection qu'elle implique dans le concret.

De tout temps, on a invoqué la notion d'excellence comme objectif de l'université et comme critère de sélection des dossiers. Cependant, il est permis de se demander si, durant la période de croissance, l'université, dans le recrutement des étudiants, puisait à une source d'une très grande qualité qui serait maintenant tarie, puisque rarement était-il fait allusion au problème d'excellence pour justifier les rares refus à l'université. Or, quelle est la probabilité que les cohortes de candidats de 1978 contiennent moins d'excellence que celles de 1970?

Ce qui a changé cependant, c'est la capacité, ou la volonté, économique et politique, d'admettre plus d'étudiants. Il est évidemment difficile de trouver, du côté des principes qui ont inspiré la démocratisation, les critères pour refuser des étudiants! Cet arsenal n'en contient pas, parce que la démocratisation a coïncidé, comme par hasard, avec une période de croissance économique. Ce n'est qu'à l'arrivée du resserrement qui suit la période de croissance rapide, qu'on fait de nouveau appel à cette notion d'excellence comme fondement de la sélection. Toutefois, il est fort douteux qu'il y ait soudainement dans une société moins d'excellence chez les candidats en période de ralentissement économique qu'en période d'expansion! En réalité, l'utilisation de la notion d'excellence pour sélectionner les étudiants apparaît beaucoup plus comme une rationalisation du contingentement imposé à l'université par les principaux agents économiques. Elle ne tient sûrement pas à la valeur de l'ensemble des candidats.

Mais est-il acceptable que, dans un système qui se veut démocratisé, la sélection se fasse en fonction des mêmes critères que dans un système élitiste, soit la concurrence du classement méritocratique fondé sur les notes scolaires, soumise aux contractions ou aux mouvements d'expansion de l'activité économique?

Ou se trouve ici en plein cœur du débat efficacité-équité qui continue de marquer l'enseignement supérieur nord-américain. D'un côté, la prescription de l'efficacité milite en faveur de la seule admission des meilleurs dossiers scolaires, c'est-à-dire des candidats

présumés les plus aptes à passer à travers le système universitaire aux coûts les plus bas pour ce dernier. De l'autre, la prescription de l'équité justifie l'admission de candidats qui n'ont pas su ou n'ont pas pu afficher un dossier scolaire aussi reluisant, mais qui n'en ont pas moins un potentiel réel de réussite des études et de contributions professionnelles et sociales.

Ces quelques observations illustrent à quel point le concept d'excellence n'est pas une notion neutre, objective. Son utilisation est liée à un ensemble de valeurs, à certaines conjonctures et à une conception particulière de la nature, du fonctionnement et du rôle d'un système d'éducation.

1.4.1. L'utilisation des résultats scolaires comme outil de sélection

Sans doute, l'outil le plus largement utilisé pour juger de l'« excellence » des candidats réside-t-il dans les résultats scolaires des années antérieures. Or, le comité est d'avis non seulement que le recours lui-même à la notion d'excellence n'apparaît pas tellement justifié, mais encore qu'il faut remettre en question l'efficacité même de la principale méthode utilisée pour la mesure : les résultats scolaires.

1.4.1.1. Nécessité de « relativiser » les résultats scolaires antérieurs

Pour justifier l'utilisation de l'excellence du dossier scolaire dans les procédures d'admission ou de refus des candidats, un argument de taille est souvent invoqué, soit celui de la valeur de prédiction des résultats scolaires antérieurs. Certes, il a été démontré qu'il existe une forte relation entre les résultats scolaires qu'un étudiant obtient à mesure qu'il gravit les divers échelons du système d'enseignement. On a montré, en somme, ce dont tout le monde se doutait déjà, à savoir que ceux qui réussissent bien au cours primaire ont plus de chances de réussir aussi au niveau secondaire. À leur tour, ceux qui réussissent bien au secondaire ont aussi plus de chances de connaître des succès au niveau collégial.

Cependant, cette valeur de prédiction ne repose pas sur une démonstration qui est sans faille, bien au contraire. D'abord, il n'est pas prouvé que la proposition inverse soit fausse. En effet, même s'il est vrai que la probabilité de réussite universitaire est plus grande pour ceux qui ont eu antérieurement des dossiers scolaires supérieurs, il n'est pas vrai que tous ceux qui ont des résultats scolaires inférieurs auront des performances ultérieures basses et encore moins vrai que certains ou que tous ne pourront pas réussir. La valeur de prédiction des résultats scolaires est un phénomène d'ordre statistique, c'est-à-dire probabiliste : il ne se vérifie pas dans tous les cas, mais seulement dans un nombre de cas supérieur à ce que donnerait une distribution aléatoire. Se fonder sur une telle relation statistique pour opérer la sélection des candidats ne peut que renforcer par la suite cette même relation : voilà un exemple de ce que les Américains ont démonné *self fulfilling prophecy*, une prédiction qui crée les conditions de sa propre réalisation.

En somme, une première erreur, et une première injustice, est d'utiliser, pour juger des cas singuliers, individuels, des observations faites sur des grands nombres, vérifiées en fonction de mesures de tendance centrale. Cette erreur rappelle l'histoire connue de cet homme qui s'est noyé en voulant traverser à gué une rivière dont la profondeur *moyenne* n'était, lui avait-on assuré, que d'un mètre!

La validité et la fidélité des évaluations antérieures du rendement scolaire rendent problématique une trop forte importance accordée aux résultats scolaires pour l'admission à l'université. Par exemple, les résultats scolaires des étudiants de CEGEP ont servi à mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques reliés à la compétence dans certaines matières, dans un contexte d'apprentissage plus que de sélection. Les examens sur lesquels ils étaient fondés n'avaient pas pour but de dire exactement ce que les étudiants savaient ou ne savaient pas, pouvaient ou ne pouvaient pas faire, et encore moins ce qu'ils étaient ou ce qu'ils pouvaient devenir. Ces résultats ne servaient qu'à classer les étudiants les uns par rapport aux autres à un moment donné, par rapport à une portion limitée de matières. Vouloir faire reposer le sort futur des étudiants sur de telles mesures est nettement abusif, ainsi que l'affirme Lauren B. Resnick [38].

Le Comité tient à souligner les contradictions qui existent à ce sujet dans les universités, d'où vient précisément une critique de plus en plus sévère de cette mesure du rendement scolaire, surtout à cause des biais souvent contenus à l'endroit de certains groupes moins nantis ou moins conformes aux normes et aux modèles dominants. On a déjà mentionné qu'il existait une sensibilité supérieure aux résultats scolaires dans les milieux les moins favorisés. La conséquence de cette sélection basée sur les résultats scolaires antérieurs est d'écarter un grand nombre de ces candidats potentiels d'origine sociale modeste et de rendre plus socialement homogène la clientèle universitaire, alors que c'est justement la diversité de cette clientèle qu'il s'agit de favoriser. Il est donc permis de se demander, dans ce contexte, pourquoi les universités utilisent, pour décider – souvent d'une façon irréversible – des destins scolaires, professionnels et sociaux des étudiants, des méthodes qui y sont elles-mêmes sévèrement critiquées dans les cours et dans les travaux de recherche.

1.4.1.2. Les listes d'excellence

Au nom de l'objectivité, de la mesure, de la technique et de la rentabilité administrative, on a implanté récemment un système qui est en voie d'être généralisé, même s'il est contesté tacitement par certaines universités qui refusent d'en profiter malgré l'invitation qui leur est faite. Les promoteurs de ce système prétendent non seulement rendre plus facile et plus objectif le processus d'admission, mais aussi apporter des correctifs techniques aux problèmes de validité et de fiabilité des résultats scolaires des CEGEP. Il s'agit du système d'évaluation des dossiers scolaires des étudiants du niveau collégial au moyen de la technique appelée « la cote Z ».

Cette initiative a pour but de rendre comparables les résultats scolaires d'étudiants de collèges dont les barèmes d'évaluation sont différents et qui produisent des distributions de résultats différentes pour un même cours suivi. Les techniciens aux prises avec ce problème et conscients que le rendement au niveau des études collégiales constituait le principal critère d'évaluation des dossiers des candidats à l'admission ont mis au point une technique de normalisation devant respecter le classement des étudiants à chacun des cours tout en permettant une comparaison entre les classements de différents collèges.

Ainsi, une université soumet la liste des candidats qui ont fait une demande d'admission dans un programme, et la Direction générale de l'enseignement supérieur fournit la liste de tous les cours que l'étudiant a suivi au CEGEP et une série de cotes Z qui placent les étudiants en rang sur une liste dite d'excellence, à partir de laquelle les officiers d'admission peuvent sélectionner les meilleurs dossiers pour les places disponibles dans les programmes contingentés.

Le Comité désire plutôt attirer l'attention sur les problèmes qui semblent accompagner le recours à cette technique dans le processus d'admission, et laisser à d'autres le soin d'examiner de façon critique cette nouvelle application de la courbe normale.

Les changements entraînés pas cette technique incluent celui de rendre le processus encore plus bureaucratisé, plus automatisé et sujet aux erreurs techniques qu'il ne l'était. La tâche des comités d'admission est aussi sensiblement affectée par cette procédure puisqu'elle se trouve réduite à un rôle d'approbation d'une liste et à l'étude de quelques dossiers demeurés hors de cette liste.

De plus, l'élaboration des listes d'excellence présuppose l'acceptation d'un ensemble de règles fort arbitraires, sous des apparences de rigueur scientifique, et elle néglige des sources de variation très importantes affectant la formation des étudiants. Par exemple, peut-on vraiment admettre au départ que la formation dispensée dans tous les collèges peut être comparée d'un collège à l'autre ou que les groupes de candidats à un programme collégial sont comparables d'un collège à un autre? En outre, cette procédure introduit un biais en faveur de ceux qui n'ont pas besoin d'être inscrits sur les listes d'excellence, tels les étudiants déjà à l'université et les adultes.

Le problème le plus important, selon le Comité, est cependant la prééminence accordée, dans ce système aux résultats scolaires.

En effet, de telles listes se fondent sur une conception étroite de l'excellence qui se résume à l'accumulation du mérite scolaire comme monnaie d'éligibilité à l'université. Elles risquent, de plus, d'encourager, au niveau collégial, une attitude de compétition et de course aux notes ainsi que des choix de cours favorisant davantage la majoration de la moyenne que la formation elle-même du collégien.

1.4.1.3. L'excellence scolaire et la compétence professionnelle

Il est largement admis que l'écart est grand entre l'apprentissage théorique et la pratique professionnelle. En réalité, toute personne ayant eu à évaluer la performance de stagiaires sait bien que l'évaluation faite à cette occasion repose sur des critères d'un ordre tout à fait différent de ceux qui président à l'évaluation du travail théorique.

Ce qui étonne le plus dans la confiance accordée à la méthode d'évaluation basée sur les résultats scolaires antérieurs, c'est qu'elle soit particulièrement grande dans les facultés à plus fort contingentement. Or, ces facultés sont, dans la majorité des cas, des facultés professionnelles où les « capacités intellectuelles », telles que mesurées par le rendement scolaire antérieur, sont moins susceptibles qu'ailleurs d'être un guide sûr de capacité d'exercice de la profession.

Plusieurs des fonctions du contingentement et des méthodes sur lesquelles il s'appuie ont été exposées, de même qu'ont été notées les conséquences de telles règles du jeu chez les étudiants. En obligeant à mettre l'accent sur la course aux notes, ce système favorise chez les étudiants certaines attitudes fort contestables en face du travail intellectuel. Il entraîne de plus une autre conséquence importante. Bien que les performances scolaires antérieures ne soient qu'un des facteurs assurant une qualité de l'exercice professionnel futur, surtout dans ces professions fortement contingentées, l'utilisation quasi exclusive de cette performance antérieure comme critère d'admission décourage plusieurs étudiants, les pousse à abandonner leurs études ou les incite à demander l'admission à des programmes qui ne correspondent pas vraiment à leurs aspirations. Ce facteur accentue encore la sélection car, en plus de l'effet cumulatif de tous les autres facteurs, un comportement d'autosanction s'ajoute pour retirer du contingent potentiel, des candidats par ailleurs éligibles et pouvant fort bien remplir plus tard leurs fonctions professionnelles avec efficacité.

1.4.2. L'utilisation des tests d'aptitudes comme outil de sélection

Afin de corriger les effets d'une admission fondée trop exclusivement sur le critère des seuls résultats scolaires, on a parfois mis sur pied une batterie de tests d'aptitudes à l'exercice des professions, qu'on fait passer à tous les candidats à un programme. De nombreuses critiques ont cependant aussi été formulées récemment concernant la validité et la fiabilité de ces tests pour prédire le succès professionnel et scolaire.

Diverses études ont ainsi mis en doute l'utilité même de ces tests pour opérer des sélections à l'intérieur d'une population hétérogène : on a montré, par exemple, que ces tests contenaient des « biais culturels » qui avantageaient les étudiants originaires de certaines couches sociales particulières; de même, ils défavorisaient systématiquement tous les « testophobes », c'est-à-dire tous les étudiants qui, soit par nervosité, soit par manque d'habitude, ne sont pas habiles lors du passage de tels tests, et qui n'en sont pas moins capables de poursuivre des études universitaires et, par la suite, de remplir des fonctions professionnelles d'une façon tout à fait satisfaisante.

Une autre difficulté inhérente à l'utilisation soit de tests, d'entrevues ou de questionnaires pour les candidats à certains programmes, consiste à attribuer une pondération à ces évaluations faites en fonction des résultats scolaires. Cette pondération n'est jamais connue : sans doute n'est-elle jamais clairement déterminée. Selon le Comité, la multiplication des épreuves à l'admission ne semble donc nullement une solution acceptable à l'injustice, bien réelle, d'une sélection effectuée uniquement en fonction des résultats scolaires.

Plusieurs comités d'admission ont à leur disposition les résultats obtenus par les candidats qui ont subi de tels tests. Dans quelle mesure

s'en servent-ils pour la sélection des futurs étudiants? S'ils ne s'en servent pas, ou encore si ces tests servent seulement à des fins de recherche, il faudrait tout au moins avertir les candidats de l'usage qu'on en fait. Il y a là, de l'avis du Comité, une simple question d'éthique. On note cependant que dans certaines institutions universitaires le mode d'utilisation de ces tests est défini dans les prospectus d'accueil.

1.4.3. Propositions

Dans les pages qui précèdent, le Comité a d'abord remis en question le bien-fondé de l'utilisation de la notion d'excellence dans la définition des critères de sélection de la clientèle universitaire. Par la suite, il a démontré que même si on voulait faire appel à une telle notion, les méthodes actuellement connues et utilisées ne permettent pas de mesurer cette « excellence » d'une façon vraiment satisfaisante. En somme, le Comité considère d'une part, que l'on n'est pas justifié de vouloir utiliser la notion d'excellence à ces fins, d'autre part, que les méthodes pour le faire sont inadéquates.

Toutefois, le problème du choix des étudiants universitaires n'est pas aussi complexe qu'on veut bien le faire croire et les possibilités de solution ne sont pas infinies. La question de l'orientation à suivre dans la politique d'admission n'est pas sans rappeler les décisions que doit prendre le statisticien : il s'agit d'accepter de courir un type de risque d'erreur pour en minimiser un autre.

Dans le cas présent, la décision peut tendre à minimiser un premier type d'« erreur », à savoir le nombre de candidats admis qui échoueront. On appliquera alors un fort contingentement, une sélection sévère, tout en étant conscient qu'on se trouve par le fait même à maximiser un deuxième type d'« erreur », à savoir le refus de candidats qui réussiraient. L'autre possibilité est évidemment de chercher à minimiser le nombre de refus de candidats aptes à réussir, en acceptant de courir le risque inverse, celui d'admettre des candidats qui échoueront.

De l'avis du Comité, il paraît plus approprié, plus rentable et surtout plus équitable socialement d'adopter cette dernière orientation. Puisqu'il existe toujours une « marge d'erreur », il est probablement préférable ou plus acceptable de se tromper en permettant à des candidats « douteux » de se faire valoir, au risque de les voir échouer, que de se tromper en rejetant des candidats qui pourraient réussir. N'est-il pas plus rationnel d'accepter de courir le risque qui cause le moins de pertes et de dommages humains et sociaux? D'autant plus qu'un échec scolaire, fût-il universitaire, ne compte pas uniquement des aspects négatifs dans la vie d'un bon nombre d'individus.

Par contre, si on envisage la question de l'évaluation en termes de potentiel et par rapport à des valeurs en référence à l'équité entre les personnes et les groupes plutôt qu'en fonction du seul mérite scolaire antérieur, toute une série d'avenues nouvelles apparaissent qui remettent en question les pratiques actuelles.

L'ouverture de l'accès à certaines professsions, dont le prestige social et le rendement financier demeurent disproportionnés et contribuent à expliquer, sans doute pour une bonne part, l'attrait qu'elles représentent pour les jeunes, pourrait porter le revenu personnel de ces professionnels à de plus justes proportions et entraîner de ce fait une certaine baisse des demandes d'admission. Le problème du contingentement en serait d'autant diminué. Si le contingentement demeurait nécessaire, il faudrait alors qu'il repose sur la seule base justifiable et socialement rentable soit celle qui favorise une plus grande diversité dans la représentation sociale.

Même s'il ne faut pas s'attendre qu'une méthode de répartition des places contingentées puisse solutionner le problème de l'égalité d'accès, qui se joue surtout avant l'université et même avant le CEGEP, il y a lieu de l'orienter de façon à corriger la faible représentation des groupes sociaux moins favorisés quant à leurs possibilités d'accès à l'université. Le rapport du Comité des normes d'admission de l'université Laval faisait valoir l'intérêt pour une faculté d'admettre des individus présentant des talents et des intérêts différents. C'est à cette fin qu'il favorisait l'admission des individus ayant déjà obtenu un diplôme de premier cycle dans une autre faculté ou un autre département. Le Comité est d'avis cependant que la simple addition d'étudiants en provenance d'autres

facultés n'est nullement suffisante pour donner une réelle diversité, puisque ces étudiants ont déjà eux-mêmes réussi à passer à travers le même filtre, à répondre aux mêmes critères, à satisfaire aux mêmes exigences.

L'existence d'une masse critique d'étudiants présentant des valeurs et attitudes différentes paraît en effet essentielle à l'accomplissement par l'université de sa mission sociale dans toute son ampleur. Les caractéristiques qui fondent ces différences sont largement liées à l'origine sociale des étudiants. Selon le Comité, les différences, si elles étaient reflétées dans le recrutement, contribueraient au développement dynamique des professions et au rapprochement entre les professionnels et l'ensemble des individus avec lesquels ils sont appelés à entrer en contact dans l'exercice de leurs fonctions.

L'Office des professions attirait d'ailleurs l'attention de la Commission sur le danger d'une coupure des futurs professionnels des autres groupes sociaux, coupure que les professionnels ne sont pas toujours en mesure de combler dans leurs relations avec leurs clients. L'Office, ayant en vue la formation sociale des professionnels, insistait pour que les universités se préoccupent davantage de cet aspect de leur formation. La nécessité d'élargir la base de recrutement de la clientèle universitaire est évidente, afin d'atteindre cet objectif d'une socialisation des étudiants à des valeurs variées et davantage conformes à leur répartition dans l'ensemble de la population.

Ainsi, si un contingentement doit se faire à l'université, c'est au niveau du respect de cette diversité qu'on doit en chercher les principes. Plus encore, il semblerait pertinent que l'université quitte son approche attentiste et fataliste vis-à-vis des étudiants qui se présentent à elle, et adopte une approche plus volontaire pour aller chercher les catégories qui ne viendraient pas autrement, en leur assurant les soutiens scolaire, financier et moral nécessaires à la poursuite de leurs études. Les mêmes études, est-il besoin de le rappeler, ne sont qu'un des éléments importants de la compétence requise pour exercer efficacement une activité professionnelle.

Tout critique d'un système se voit interpellé et invité à en proposer un autre. Compte tenu des limites relatives à la correction possible des inégalités à l'admission à l'université, le sort de beaucoup de jeunes Québécois se jouant bien avant cela, le Comité propose ici une méthode qui pourrait assurer une meilleure distribution des places rares.

Il s'agit d'un système fondé sur le principe de l'équiprobabilité d'être admis pour tous les candidats ayant les qualifications minimales requises pour être éligible à un programme d'étude quelconque. La méthode fait appel simplement aux techniques d'échantillonnage bien connues à l'université dans la pratique de la recherche.

L'application de cette technique dans la répartition de l'accès aux ressources récréatives publiques, de chasse et de pêche par exemple, montre bien les possibilités d'assurer l'équiprobabilité d'être choisi à partir d'une population qui doit d'abord posséder un certain nombre de qualifications.

Cependant, avant de proposer une méthode de sélection, le Comité désire affirmer de nouveau la politique plus générale d'admission qui l'encadre. Il s'agit d'une politique d'ouverture de l'admission dont les modalités sont les suivantes :

1. Toute personne ayant un diplôme d'études collégiales (général ou professionnel), ou l'équivalent, a un droit de poursuivre une formation universitaire.

2. Les universités doivent tendre rapidement à lever le contingentement d'admission aux programmes universitaires et y apporter les ressources nécessaires.

3. Les seules contraintes imposées sont celles relatives aux choix de programmes d'étude en fonction du nombre de places disponibles. Ainsi, toute institution universitaire est tenue de publier, un an avant la date officielle de dépôt des demandes d'admission, un registre des places qu'elle met, dans chaque programme, à la disposition des candidats des collèges.

4. Dans tous les programmes où l'on croit que le nombre des demandes d'admission peut être supérieur au nombre de

places offertes, on procède de la manière suivante :

a) On détermine dans l'annuaire, de façon précise, les critères minimaux d'admission en plus du DEC;

b) Toutes les exigences sont prédéterminées et rendues publiques dans cet annuaire réservé au recrutement des candidats;

c) Les résultats de toutes les épreuves d'admission et de tout traitement effectué sur celles-ci et sur les résultats scolaires du dossier étudiant doivent faire l'objet d'un rapport au candidat en des termes clairs et compréhensibles par tous;

d) À partir de la liste de tous les candidats qui se qualifient (incluant les étudiants déjà à l'université et les étudiants adultes), on établit *au hasard* une liste qui marquera le rang du candidat à la porte d'entrée de tel ou tel programme contingenté pour lequel il a fait un choix;

e) Toute modification au hasard simple, via, par exemple, une stratification pour une équirépartition géographique ou autre, doit être indiquée dans l'annuaire précédant le *tirage*.

5. Chaque candidat reçoit le résultat de ce *tirage au sort* afin qu'il puisse évaluer sa probabilité d'être choisi.

De plus, l'inégalité relative au contingentement serait réduite si l'on ajustait les capacités d'accueil en fonction de la demande. À cet égard on pourrait appliquer un barème de 60% de la demande réelle de l'année précédente, tout en acceptant de déborder de 20% la capacité d'accueil. Ce dernier point pourrait être rendu possible par les propositions que le Comité fait plus loin sur l'année continue et un réaménagement horaire possible.

Le Comité ne prétend pas avoir fait ici le tour de tous les problèmes relatifs à l'admission, en raison, d'une part, de l'ampleur du sujet et d'autre part, des difficultés administratives que le Comité a rencontrées dans la réalisation d'un projet de travail qu'il avait défini sur le sujet. Pour cette raison, et à cause de l'importance du problème, le Comité recommande que les responsables de la coordination au niveau du réseau universitaire se donnent comme priorité d'étudier plus à fond les problèmes de sélection et les systèmes d'admission dans les diverses universités du Québec.

Avant de clore ce chapitre, il importe de soulever cet autre problème d'admission qui comporte des ramifications nombreuses avec tout ce qui précède. Il s'agit du problème particulier de l'admission des adultes.

Le terme « adulte », à l'université, présente des ambiguïtés qui masquent des choix sociaux qui gagneraient à être clarifiés. En effet, ce terme est employé, du moins au niveau de l'admission, pour faire une distinction entre les candidats, en général jeunes, qui proviennent des collèges, et ceux qui, souvent plus âgés, ont déjà une expérience de travail et effectuent un retour aux études.

S'il faut apprécier les progrès accomplis sur le plan de l'assouplissement des conditions d'admission faites à ce dernier groupe depuis quelques années, un pas reste à faire, selon le Comité, pour généraliser l'application de ces pratiques à tous les programmes.

Il y a cependant un point important qu'il conviendrait de clarifier et de situer dans la perspective d'une croissance de l'éducation permanente et du principe d'*affirmative action* qui sous-tend la politique d'admission des adultes. Après avoir mis de l'avant, pour les adultes, le principe selon lequel il est possible d'être admis à l'université en vertu du DEC ou de son *équivalent*, pourquoi ne pas généraliser à tous cette politique d'ouverture de l'admission en vigueur dans bien des universités modernes? Pourquoi nier à l'adulte, que constitue, de par la loi, la personne de dix-huit ans et plus, la possibilité de faire évaluer son dossier sur la même base? Ce qu'on évalue est-il la longueur des années d'une expérience ou sa qualité? Ne s'agit-il pas d'évaluer, par-delà le dossier strictement scolaire, d'autres aspects de la compétence d'un candidat? Si tel est bien le cas, certains dossiers de jeunes peuvent aussi posséder des qualités d'équivalence, la maturité et la compétence n'étant pas liées exclusivement au passage des années. Pourquoi tant faciliter l'admission des adultes et tant resserrer celle des jeunes?

Cette question peut paraître accessoire actuellement, mais la propension qui se dessine dans les universités québécoises en faveur du recrutement des « adultes » peut entraîner des conséquences sociales négatives.

On a montré, dans le chapitre sur le financement du Livre I, l'effet que peut avoir l'affectation des ressources au développement des études moins coûteuses. Or, la population des « adultes » constitue une clientèle moins coûteuse, pour au moins trois raisons. D'abord, ces étudiants se dirigent surtout vers des disciplines peu coûteuses; deuxièmement, ils utilisent moins de services de l'université; troisièmement, ces étudiants requièrent moins d'encadrement en raison des connaissances déjà acquises. C'est pourquoi l'efficacité de production de gradués adultes, c'est-à-dire la quantité et la qualité des gradués par rapport aux ressources utilisées, pourrait inciter les universités à développer les secteurs à forte concentration d'adultes en contexte de restrictions budgétaires.

Selon le Comité, il faudra donc s'interroger sérieusement avant d'avantager sur le plan de l'admission les dossiers d'« adultes »; si les places se révélaient restreintes et si le choix d'un « adulte » avait pour effet d'enlever une place à un jeune collégien, il semble qu'on permettrait alors une inégalité supplémentaire, en favorisant les candidats adultes en général mieux nantis que la plupart des jeunes, culturellement et économiquement.

C'est pour ces raisons que le Comité, dans sa proposition d'une méthode de sélection, a placé les « adultes » sur la même liste unique des éligibles, sujets à la règle de l'équiprobabilité au même titre que tous les autres candidats.

Notes de l'introduction et du chapitre I

1. M. Crozier et E. Freidberg, *L'Acteur et le système*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, p. 9.

2. P. Cibois, « Les effets du nombre », in *Esprit*, nos 11-12, novembre-décembre 1978, p. 35-45.

3. Idem, p. 53.

4. Le sigle ASOPE désigne une recherche sur les « aspirations scolaires et les orientations professionnelles des étudiants » du Québec. Dirigée par MM. Guy Rocher et Pierre W. Bélanger, cette étude longitudinale a permis de suivre l'évolution de trois cohortes de jeunes qui, à l'origine, étaient tous des étudiants, de façon à pouvoir tracer leurs cheminements sur une période de six ans, tant à l'intérieur du système scolaire que sur le marché du travail. La première cueillette de données s'est effectuée au printemps 1972. L'analyse exhaustive des informations recueillies n'est pas complétée au moment de la rédaction de ce livre.

5. Alain Massot, *Structures décisionnelles dans la qualification — distribution du secondaire V à l'université*, thèse de doctorat en sociologie, Faculté des sciences sociales, Université de Montréal, juin 1978, p. 115 *et passim*.

6. Pierre Roberge, *Les Nouveaux*, rapport d'une étude sur les nouveaux étudiants universitaires, Commission d'étude sur les universités, février 1979.

7. Précisément 1 600 candidats sur 3 038 pour l'année 1975-1976.
   SOURCE: Comité de liaison enseignement supérieur/enseignement collégial (CLESEC), *Rapport sur les politiques d'admission dans les universités du Québec*, Québec, Ministère de l'Éducation, décembre 1977, p. 98.

8. Pierre Bouchard, *Le Phénomène du désistement à l'admission. Rapport d'analyse d'un sondage*, Centre de sondage, Université de Montréal, janvier 1978.

9. Par exemple, l'inégalité qu'on observe présentement quant à l'information disponible au sujet des conditions d'admission aux programmes des universités pourrait être réduite si la diffusion des informations sur ce sujet et la gestion des demandes d'admission relevaient d'un organisme unique du genre de celui qui a été conçu pour l'admission au CEGEP.

10. CLESEC, *Rapport sur les politiques d'admission dans les universités du Québec*, Québec, 1er décembre 1977.

11. CLESEC, *op. cit.*, p. 112.

12. Par exemple, régression de 1 523 à 1 472 de 1973 à 1976 à l'université Laval; pour la seule année de 1977 à 1978, régression de 51 professeurs alors que la masse étudiante y augmente de 6 389 étudiants.

13. CLESEC, *op. cit.*, p. 18.

14. Sur 375 inscriptions, on comptait 38 adultes, 90 étudiants universitaires, deux étudiants étrangers et 254 finissants de CEGEP.

15. Bertrand Girod de l'Ain, « Effet certifiant et effet de clientèle. Quelques remarques sur les stratégies des institutions d'enseignement supérieur », *in Esprit*, nos 11-12, novembre-décembre 1978, p. 141-156.

16. James Bagnall, « This Year's 150 000 Grads Can't Get no Satisfaction », in Financial Post, vol. 42, n° 40, special report, automne 1978, p. 3.

17. Alain Vinet, Michel Girard et Hervé Gauthier, *Les Jeunes Québécois et le travail*, Québec, Office de planification et de développement du Québec, 1978, p. 48.

18. Howard R. Bowen, « L'université et les besoins en main-d'oeuvre », *in Dialogue*, vol. 8, n° 4, 1977, p. 78-87.

19. Répartis comme suit : 37,8% dans l'administration privée, 23,9% en enseignement ou recherche, 14,0% en administration publique, 10,8% en sciences sociales, 5,0% employés parajuridiques, 5,5% en arts et lettres, 1,0% membres du corps législatif.

20. Marc Audet, *La Relance à l'université*, Documents éducation et emploi, Direction de la planification, Ministère de l'Éducation, Québec, août 1978.

21. Ces résultats sont rapportés dans une brochure du ministère de l'Éducation relative à la planification sectorielle de l'enseignement supérieur : OSA, *Étude particulière n° 1*, Institut international d'économie quantitative, novembre 1971, p. 11-12.

22. Denis Lazure, ministre des Affaires sociales, *Mémoire à la Commission d'étude sur les universités*, 31 juillet 1978, p. 11.

23. Denis Lazure, *op. cit.*, p. 11.

24. *Rapport de la Commission d'enquête sur les études supérieures dans les sciences humaines*, Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada, tome II, Ottawa août 1978, p. 432.

25. Opération « Sciences appliquées », rapport n° 2, deuxième partie : *L'Enseignement des deuxième et troisième cycles en génie*, Québec, septembre 1972, p. 7.

26. *Un projet de réforme pour l'université Laval*, rapport préparé pour le Conseil de l'université par le Comité de développement et de planification de l'enseignement et de la recherche (président : M. Lorenzo Roy), Université Laval, septembre 1968, p. 15.

27. Lauren B. Resnick, « Matching Tests with Goals », *in Social Policy*, septembre-octobre 1977, p. 4-10. On se rapportera à cet ouvrage pour une revue critique des problèmes de mesure du rendement scolaire.

CHAPITRE II

Le séjour à l'université

Ce deuxième chapitre traitera de l'aspect proprement scolaire du séjour des étudiants à l'université, c'est-à-dire principalement de la gestion des études, des programmes et des méthodes pédagogiques. Cinq points retiendront surtout l'attention. On fera d'abord une description sommaire des accidents de parcours des étudiants une fois admis à l'université. On examinera ensuite succinctement la gestion des programmes d'études et les méthodes pédagogiques utilisées à l'université. On s'attardera aussi à une question rarement étudiée dans les livres ou les rapports consacrés aux universités, soit la gestion du temps de l'étudiant. On abordera ensuite l'examen d'un problème bien particulier : celui des stages de formation pratique. À la suite de l'examen des problèmes relatifs aux thèmes précités on tentera enfin d'indiquer, sinon des solutions précises, du moins des orientations qui devraient être suivies dans la recherche de solutions. C'est en ce sens que le Comité sera amené à formuler quelques recommandations, certaines assez spécifiques, d'autres, d'ordre beaucoup plus général.

2.1. Les accidents de parcours des étudiants admis à l'université

Avant d'interroger la gestion des programmes d'études et les méthodes pédagogiques auxquelles sont soumis les étudiants durant leur séjour à l'université, il convient de jeter un bref regard sur ce séjour lui-même, sur les principaux événements qui y prennent place relativement aux études, c'est-à-dire les changements de programme, les échecs et les abandons. Il est possible de considérer ces événements comme trois modalités d'une autre sélection opérée parmi les étudiants, sélection effectuée non plus au moment de l'admission, mais durant le parcours universitaire.

Malheureusement, pour l'ensemble des universités, les données fiables concernant ces phénomènes sont trop rares pour que puisse se dégager une idée juste et complète de leur ampleur et de leur dynamique.

2.1.1. Les changements de programme

Il n'existe pas de données globales sur le nombre ou sur les proportions d'étudiants qui changent de programme d'études au cours de leur séjour à l'université au niveau du premier cycle; seules des données partielles pour quelques universités sont disponibles. Ces données indiquent néanmoins que le phénomène a acquis une certaine ampleur dans les universités et que la tendance était à la hausse au cours des dernières années. Ainsi, le tableau IX présente les données fournies par le Bureau du registraire de l'université Laval pour les années 1972 à 1975.

Les statistiques de l'admission à l'Université de Montréal indiquent par ailleurs qu'au trimestre d'automne 1977, 14,4% de toutes les autorisations d'inscription au premier cycle provenaient de demandes de changement de programme (exclusion faite des étudiants de la faculté d'éducation permanente). Au trimestre d'automne 1978, le pourcentage correspondant s'élevait à 16,4%. Ces changements s'effectuaient pour la plupart au sein d'une même faculté, soit 77,4% en 1977 et 83,8% en 1978.

Quelle est la signification de ces changements? Pour l'université, ces changements font partie de son fonctionnement normal et sont

TABLEAU IX

Statistiques de demandes de changement de programme à l'université Laval, 1972-1975

automne 1972	759
automne 1973	980
hiver 1974	749
été 1974	81
automne 1974	770
hiver 1975	665
été 1975	170
automne 1975	968

Source : Henri Hamel et André Bellerive, *Les Changements de programme : une étude exploratoire*, Service d'orientation et de counselling, Université Laval, hiver 1977, p. 2.

régis par des règlements. Il existe un service d'aide à l'intention de l'étudiant qui désire changer de programme. Cet étudiant jouit même d'une présomption favorable, d'un certain avantage en vertu de la maturité et de la formation qu'il a acquises à l'université. Henri Hamel et André Bellerive ont découvert que 87,4% des étudiants qui avaient demandé un transfert à l'université Laval au cours du trimestre d'automne 1975 ont été acceptés dans le nouveau programme où ils posaient leur candidature. Pour l'étudiant, une telle réorientation signifie évidemment un retard dans les études. Toutefois, il semble bien que la majorité des étudiants qui décident de changer de programme le font au cours de leur première année universitaire : plus de 76% des répondants à l'enquête de MM. Hamel et Bellerive n'avaient pas plus de trente crédits à leur actif lors de leur demande de transfert.

Ce retard consenti renvoie pour sa part à une variété de motivations. Selon la même enquête, les raisons les plus fréquentes invoquées par les « migrants » eux-mêmes avaient trait à une méprise sur la nature des apprentissages offerts dans le programme où ils s'étaient d'abord inscrits (54,6% des répondants). Le versant positif de cette expérience, à savoir la modification ou la découverte de nouvelles dimensions personnelles, venait en

second lieu (36,5% des répondants). Ces résultats semblent indiquer que le choix du programme à l'entrée à l'université est à bien des egards un choix plus ou moins aveugle : la confrontation avec la matière, avec le milieu universitaire et, jusqu'à un certain point, avec la profession elle-même, fournit des éléments nouveaux qui peuvent justifier un changement de programme.

À cet ordre de raisons s'ajoute un autre facteur, déjà évoqué lors du chapitre précédent : la stratégie d'admission. Dans un certain nombre de cas, les étudiants s'étaient inscrits à un programme quelconque de façon à se mieux qualifier, ou à augmenter leurs chances, en vue d'une admission éventuelle dans un autre programme qui est leur choix réel d'orientation. Telle est la raison avouée d'environ 17% des « migrants », ce qui risque d'être nettement sous-évalué [1].

Les changements de programme n'ont cependant pas que des résonances négatives, loin de là. Comme l'écrivaient les auteurs de l'étude effectuée à l'université Laval, ces changements « sont la manifestation et l'aboutissement des efforts de réajustement que peut susciter chez les étudiants l'expérience insatisfaisante d'une formation particulière et s'inscrivent dans un processus de maturation dont nous ne saurions négliger l'importance [2] ». Il s'agit là sans doute d'une dimension de l'expérience universitaire qui, pour être révélée par réorientations, n'en est pas moins beaucoup plus générale. Le nombre appréciable de changements de programme au cours de la première année universitaire témoigne peut-être d'une importante difficulté d'ajustement des attentes et des perceptions des étudiants à la réalité universitaire, et non seulement des seuls étudiants qui finissent par changer effectivement d'orientation. L'état actuel des données et de la recherche sur cette question ne permet cependant pas de vérifier ou d'infirmer d'une façon rigoureuse une telle hypothèse.

2.1.2. Les échecs

Les échecs constituent sans doute un facteur important de sélection qui contribue à décimer la clientèle étudiante depuis l'entrée à l'université jusqu'à l'obtention du diplôme. Il faut noter cependant, dès le départ, que toutes les universités ou toutes les facultés n'ont pas la même approche quant à la sélection : certaines préfèrent effectuer une sélection très sévère à l'entrée et, par la suite, maintenir un taux élevé de survie, alors que d'autres ouvrent leurs portes plus largement, tout en sachant qu'elles connaîtront en cours de route des pertes importantes. De plus, plusieurs étudiants préfèrent abandonner leurs études plutôt que d'enregistrer un échec. C'est en gardant à l'esprit ces deux remarques destinées à « relativiser » la valeur des statistiques d'échecs que celles-ci peuvent être utilisées.

Une fois de plus, les statistiques existantes sont trop partielles pour qu'il soit possible de comparer les universités les unes aux autres. Par contre, certaines comparaisons peuvent s'établir entre quelques facultés d'une même université. Ainsi, des données concernant les moyennes pour le trimestre d'hiver 1977 à l'université Laval, révèlent que les écoles ou facultés, où se retrouvaient les plus forts pourcentages d'étudiants présentant des moyennes assez faibles pour qu'ils soient susceptibles d'exclusion ou d'admission sous condition, étaient, par ordre, le droit, la foresterie et la géodésie, les sciences et le génie, le baccalauréat ès arts et l'administration. Par contre, en sciences de la santé, en théologie et en sciences de l'éducation, nettement moins d'étudiants que dans les autres facultés présentaient des moyennes faibles.

Quant aux sanctions, c'est-à-dire l'admission sous condition, ou l'exclusion, prises à l'endroit des étudiants accusant de faibles moyennes cumulatives, on observait aussi une certaine variation entre les facultés. Ainsi, les sciences de la santé et les sciences de l'administration procédaient à nettement plus d'exclusions que les autres, tandis que les facultés de droit, sciences et génie, foresterie et le baccalauréat ès arts connaissaient des proportions plus élevées d'étudiants admis sous condition.

Ces sanctions ne concernent que les moyennes cumulatives. Les échecs relatifs à des cours spécifiques à l'intérieur des programmes d'études sont évidemment plus nombreux, mais n'entraînent pas habituellement des sanctions aussi importantes. Ces échecs obligent parfois à reprendre le cours,

ou à choisir un autre cours, provoquant peut-être ainsi un certain retard pour l'étudiant, sans toutefois entraîner son exclusion. Par contre, ils ont sûrement pour effet de décourager certains étudiants et de les inciter, soit à changer de programme, soit à abandonner tout à fait leurs études. C'est pourquoi, seul le complément caché de ces statistiques d'échecs, c'est-à-dire les abandons, permettrait d'évaluer globalement le processus de sélection à l'œuvre durant le parcours universitaire lui-même.

2.1.3. Les abandons

Les abandons constituent la forme la plus radicale, mais également la plus insaisissable de ce phénomène de sélection. En fait, il s'agit souvent d'un geste vécu dans l'isolement, résultant sans doute, dans plusieurs cas, d'une longue évolution. L'étudiant prend conscience qu'il n'est pas à sa place ou qu'il ne pourra arriver à répondre aux exigences qui lui sont imposées. D'autre part, comme il n'avertit pas toujours l'institution de sa décision — surtout si la période en deçà de laquelle il peut obtenir un remboursement de frais de scolarité est passée — ce n'est qu'après un certain délai que son nom apparaît au bilan statistique.

Pour ces raisons, tant individuelles qu'institutionnelles, le phénomène des abandons est, sans aucun doute, le plus mal connu de tous les processus de sélection au niveau universitaire. On ne connaît même pas la perte totale encourue par une cohorte d'entrants à l'université, sous quelque forme que cette perte se produise : abandon, échec, maladie ou mortalité, etc. Cependant, certaines études ont tenté quelques approximations relatives à des champs disciplinaires particuliers : ainsi, le rapport de l'opération « Sciences appliquées » établissait à environ 33% le taux de déperdition dans les programmes de premier cycle en génie, en 1971-1972 [3].

Une évaluation bien sommaire, et sans doute fort précaire, que le Comité a effectuée à partir des données du Bureau du registraire de l'université Laval pour le trimestre d'hiver 1978 situe entre 7% et 8% la proportion d'abandons et d'exclusions à la session d'hiver 1978 par rapport aux étudiants inscrits à ce moment.

Le Comité ne saurait trop inciter à la prudence dans l'interprétation de tels taux qui ne sont mentionnés ici qu'à titre illustratif, étant donné l'absence presque totale de données fiables sur ce phénomène. Il est remarquable néanmoins que l'ordre de grandeur de la déperdition totale cité plus haut soit analogue à celui qui a été établi pour les programmes de premier cycle en génie. En effet, en appliquant, par hypothèse, un tel « taux » de 7% à 8% aux seuls « survivants » à chaque session, on obtiendrait un taux de déperdition totale d'environ 35% au terme des six sessions actuellement réglementaires.

Le tableau X, d'où ces données sont tirées, laisse voir cependant une grande variation dans les secteurs d'activités.

Une hypothèse plausible est que le taux de perte dans une cohorte n'est pas constant à toutes les sessions, mais qu'il décline plutôt à mesure que les étudiants progressent dans leur cheminement universitaire. Cependant, une telle hypothèse ne peut être rigoureusement vérifiée, pas plus qu'aucune autre d'ailleurs, concernant ce phénomène. De l'avis du Comité, cette absence de données devrait être rapidement corrigée, car la perte d'étudiants en cours de route constitue un phénomène important à plusieurs points de vue : important quantitativement, semble-t-il, bien qu'il soit impossible de le vérifier; important pour les individus qui y sont impliqués, car c'est de leur avenir qu'il s'agit; important aussi pour la société, qui voit se perdre ainsi un bon nombre de capacités et d'efforts de formation; important enfin pour une saine gestion universitaire, pour l'évaluation des processus en cause et de la sélection qui s'effectue après les premiers tris de l'admission.

TABLEAU X

Abandons et exclusions, au trimestre d'hiver 1978, à l'université Laval

secteurs d'activités	population hiver 1978	exclusions et abandons	taux %
sciences de la santé	1 356	12	0.88
formation et perfectionnement des enseignants	3 199	178	5.56
administration	1 592	103	6.47
agriculture et alimentation	966	53	5.49
architecture	234	6	2.56
arts, communication, journalisme	774	98	12.66
droit	659	22	3.34
éducation	770	52	6.75
foresterie et géodésie	956	53	5.54
lettres, histoire et géographie	1 851	421	22.74
philosophie	134	20	14.92
sciences et génie	2 225	129	5.80
sciences sociales et psychologie	2 436	182	7.47
théologie	199	28	14.07
école des gradués	2 797	165	5.90
baccalauréat général	581	107	18.41
total	20 729	1 629	7.86

Sans doute, certains taux de perte sont-ils inévitables; peut-être même n'y a-t-il rien à tenter de ce côté : encore faudrait-il, avant de se réfugier dans un tel confort, réussir à appuyer cette conviction sur une connaissance assez précise du phénomène, au niveau quantitatif du moins, ce dont personne ne peut se vanter dans l'état actuel des données sur ce sujet au Québec.

2.2. La gestion des programmes

La première et la principale structure à laquelle est confronté l'étudiant quand il entre à l'université, c'est celle des programmes. Il a bien sûr choisi la chimie, les mathématiques, le droit, l'éducation ou la sociologie, par goût ou parce qu'il n'a pas été accepté ailleurs; il a choisi telle université parce qu'elle est plus près de chez lui, parce qu'elle a une bonne réputation dans un domaine ou parce qu'il n'a pu s'inscrire au programme de son choix dans une autre institution. Mais lorsque l'étudiant, une fois admis, doit venir s'inscrire, les jeux sont loin d'être faits, l'étape des choix est loin d'être passée. Ce qui frappe, au contraire, c'est l'extrême diversité des options qui lui sont offertes, la multiplicité des voies dans lesquelles il peut s'engager, ces ensembles complexes de majeures et de mineures, et au sein de celles-ci, d'aires de spécialisation.

Un certain nombre de ces choix dépendent du secteur d'études, du champ disciplinaire lui-même. C'est pourquoi, une fois admis, l'étudiant aura automatiquement, consciemment ou non, éliminé des options, surtout s'il s'est engagé dans un programme de structure déterministe : car, il existe des programmes plus contraignants que d'autres où les choix, même théoriques, sont rares et où le cheminement de l'étudiant jusqu'à la sortie est presque entièrement prévisible.

Cependant, dans la plupart des cas, les options demeurent nombreuses, comme en témoigne l'expression « programme-cafétéria ». Ces choix, l'étudiant doit réussir à les faire tant bien que mal, la plupart du temps avec une information minimale. Mais surtout, c'est au moment de l'inscription, que l'étudiant rencontrera les déterminants souvent les plus réels de ses choix : les contraintes liées aux horaires, à la non-disponibilité des cours annoncés, au cloisonnement entre les unités universitaires. Heureusement, les changements de cours pourront éventuellement permettre un rajustement de la charge de travail et fournir à l'étudiant une ultime occasion d'opter pour un moindre mal, à défaut de pouvoir choisir le plus grand bien.

Enfin, si les possibilités qui lui sont offertes paraissent nombreuses en théorie, il appert

que la série de choix qu'il effectue en réalité conduit la plupart du temps, ainsi qu'il sera montré ultérieurement, à une sur-spécialisation hâtive plutôt qu'à une ouverture de sa formation; pourtant, cette multiplication des possibilités devait favoriser une telle ouverture de sa formation.

Il convient donc de se demander d'abord comment la situation se présente du point de vue des structures universitaires, et de quelle façon sont gérés les programmes dans les universités québécoises.

2.2.1. Les structures de gestion des programmes

La gestion des programmes, jadis l'apanage des départements, peut maintenant relever de deux types de structures : la première, correspondant au modèle traditionnel basé sur les divisions disciplinaires, rend le département responsable de l'élaboration et de la gestion des programmes; la seconde, qui veut tenir compte de l'éclatement des disciplines et de la nécessité d'une formation pluridisciplinaire ou multidisciplinaire, repose sur une double structure : l'une, départementale, réunit les professeurs engagés dans un travail commun; l'autre, axée sur l'offre d'un produit à l'étudiant, remplit la tâche d'élaboration et de gestion des programmes. Ceux-ci peuvent être monodisciplinaires ou pluridisciplinaires.

Ces deux types de fonctionnement ont des conséquences immédiates sur les possibilités offertes aux étudiants.

2.2.1.1. La structure de type traditionnel

Dans le cas des structures du premier type, relevant de la responsabilité départementale, c'est le modèle de « gestion libérale » axé sur le laisser-faire individuel, plutôt que le modèle collégial à plus grande concertation et coordination, qui a caractérisé l'évolution des dernières décennies. Or, ce modèle de gestion aboutit à un morcellement considérable du produit offert à l'étudiant et engendre une pression importante dans le sens de la sur-spécialisation, puisque l'étudiant pourra être porté à ne choisir que ce qui concerne directement son champ de spécialité.

L'application de ce modèle à l'organisation et à la gestion d'un programme universitaire a été étudiée avec intérêt par le groupe de recherche chargé d'analyser le développement de la sociologie à l'Université de Montréal[4].

Sommairement, on peut retenir comme éléments dynamiques de ce modèle de gestion les caractéristiques suivantes :

— Le recrutement des professeurs fait rarement l'objet d'une politique claire où seraient identifiés les secteurs de spécialisation dont il s'agit de privilégier le développement;

— Au niveau des charges professorales, on note l'application de normes institutionnelles quantitatives;

— En dehors de ce cadre formel d'application de normes quantitatives, on constate l'abandon de la conception et de l'organisation des tâches à l'initiative individuelle, accompagné de peu de mécanismes départementaux d'orientation, de support ou d'évaluation;

— En un mot, c'est la reconnaissance du principe de non-ingérence, d'où découle une très faible structuration du milieu départemental.

« On est étonné, constatent les auteurs du document, de l'étendue des secteurs laissés essentiellement à l'initiative et à l'entreprise individuelle : enseignement, recherche, direction de mémoire, thèse, etc.[5]. » Consécutivement à ce principe de non-ingérence, l'approche du travail départemental sur les programmes paraît essentiellement formelle, centrée sur la comptabilisation des charges et des exigences des programmes, laquelle repose sur une évaluation rigide des unités (crédits-cours, crédits-programmes, etc.).

Une conséquence de cette absence de contrôle sur les contenus, associée à un souci des seules formes, réside dans un curieux mélange de laxisme et de rigidité. Cette ambiguïté explique bien le malaise en face de la formule de programme « libre-service » (ou « cafétéria ») qui paraît la conséquence logique du modèle libéral.

D'où une multiplication de sous-spécialités, une dispersion des énergies et des clientèles,

une « fluidité » des contenus et un saupoudrage des ressources résultant de ce refus de faire des choix, refus qu'une communauté aussi petite que le Québec ne saurait longtemps tolérer. Une telle approche renvoie à une étape historique maintenant révolue. Aussi, par un curieux retournement, la logique de non-ingérence suivie par les départements à l'égard de leurs enseignants et étudiants, logique qui les empêche de gérer collectivement et de l'intérieur l'utilisation des ressources rares, conduit-elle à une intervention bureaucratique accrue.

2.2.1.2. La double structure

D'autre part, dans le cas de la structuration du deuxième type, dite double structure, on retrouve également certains de ces problèmes liés au principe de non-ingérence. Dans les universités qui suivent cette voie nouvelle, il est manifeste que cette implantation n'a pu ni ne pourra annuler d'un seul coup la résistance à la prise en charge collective des programmes. D'autant moins que la réunion de professeurs de divers départements fait ressortir des différences d'orientations et suscite certains affrontements consécutifs aux tentatives de prise de contrôle de la direction à donner à un programme particulier.

Dans les constituantes de l'Université du Québec, cette formule a été implantée d'emblée avec une forte orientation vers la création de programmes nouveaux répondant à des besoins sociaux également nouveaux, les problèmes qui surgissent sont alors d'un autre ordre, mais aboutissent également à un morcellement du produit offert et à une perte de contrôle sur le programme. Le rapport du Comité d'étude de l'organisation de l'enseignement et de la recherche[6] souligne, à cet égard, un écart sensible entre la situation des départements monodisciplinaires et celle des départements pluridisciplinaires où ont été réalisées ces expériences de développement de champs nouveaux : ceux-ci sont en fait les parents pauvres de l'université. Ils sont souvent desservis par des chargés de cours, sous-payés et très mobiles, situation qui s'apparente à celle des cours de service dans les structures traditionnelles dont il sera fait état plus loin. Le manque de ressources consenties au fonctionnement de ces programmes, entraîne une piètre qualité de l'encadrement des étudiants et des programmes eux-mêmes. Il ne faut donc pas s'étonner que la pédagogie utilisée dans ces départements pluridisciplinaires, à l'encontre de l'esprit même qui a présidé à leur mise sur pied, s'appuie sur des savoirs codifiés et tienne peu compte des expériences particulières et des cheminements propres à la clientèle à laquelle elle s'adresse.

Il semble donc que, même dans les universités où la double structure a été implantée en vue d'une plus grande ouverture et de plus d'innovation au niveau des programmes, les résultats demeurent chancelants : l'éventail offert à l'étudiant manque d'articulation. Qui plus est, l'expérience de l'Université du Québec à Montréal suggère que, conformément à ce qui a été observé dans plusieurs autres structures sociales, les coûts du changement sont portés en grande partie par les éléments les plus innovateurs : ici comme ailleurs, ce sont eux qui sont d'abord affectés par la pénurie de ressources.

2.2.2. Les efforts de multidisciplinarité et les tendances à la spécialisation

Les dangers de la sur-spécialisation ont été maintes fois évoqués au cours des dernières années, non seulement au Québec, mais dans l'ensemble des sociétés occidentales qui ont eu à repenser la nature et la vocation de la formation supérieure. Une formation trop étroite, trop exclusivement centrée sur un seul mode de connaissance ou une seule partie bien circonscrite de l'univers, s'est rapidement montrée profondément dysfonctionnelle dans un monde où les œuvres et les savoirs les plus originaux deviennent périmés au bout de quelques années. Ceci est d'autant plus vrai dans un monde où il est désormais impossible à tous les scientifiques, si spécialisés soient-ils, de faire abstraction du contexte de leurs travaux et des approches des spécialistes d'autres disciplines sur leur propre activité ou sur les mêmes objets d'étude. Étant donné que le monde du travail est en soi interdisciplinaire, que les problèmes posés ne trouvent de solution dans la panoplie des outils d'une seule discipline, que le savoir lui-même offre une forte résistance à son incarcération prolongée

derrière les grilles disciplinaires, les universités ont cherché à permettre, et même à favoriser, des échanges plus nombreux entre individus de formation différente.

En fait, par un curieux retour des choses, la voie d'une formation plus « générale », la voie humaniste, naguère soutenue par la minorité, devient la voie la plus « utilitariste », la voie la plus « rentable » pour les étudiants eux-mêmes. Dans le cas particulier des ingénieurs, par exemple, l'un des objectifs majeurs de leur formation devient cette capacité de faire face à une évolution rapide de leurs fonctions dans l'entreprise, laquelle se caractérise par :

— La réduction des tâches techniques au profit de la recherche de solutions à des problèmes plus définis et créés par la nouvelle technologie;

— La nécessité de tenir compte des implications sociales du travail et de les évaluer — ce qui implique un élargissement des habiletés requises et de la formation de base où, en particulier, une formation en sciences humaines et en sciences de l'administration devient essentielle[7].

Dans le chapitre précédent, on a eu l'occasion de souligner la faiblesse de la relation entre la formation spécialisée et les fonctions professionnelles effectivement exercées au cours de la vie. Cette faiblesse laisse voir, la nécessité d'une plus grande polyvalence chez les gradués universitaires. C'est à ce besoin que l'université a voulu répondre en cherchant à rendre possible en son sein des échanges plus nombreux entre diverses disciplines.

Il y a donc intérêt à tenter d'évaluer, au-delà des structures, des discours et des volontés exprimées, ce qu'est réellement la formation multidisciplinaire à l'université, dans les choix de cours des étudiants.

Le tableau XI fait état de la situation à la faculté des arts et des sciences de l'Université de Montréal. Il expose les proportions minimales et maximales de crédits qu'un étudiant doit et peut prendre à l'extérieur du département où il est inscrit. Ce tableau fait ressortir les phénomènes suivants :

— Onze des vingt-sept départements considérés ne fixent aucune limite minimale, ce qui, on le conçoit facilement, ne constitue pas une forte incitation à diversifier sa formation;

— Seulement cinq départements fixent une limite minimale au-delà de 10%;

— La moyenne arithmétique des limites minimales pour l'ensemble des départements est de 5,7% et la moyenne arithmétique des limites maximales est de 32,6%;

— Les disciplines où l'incitation à la diversification de la formation est plus forte tant par les limites minimales que par les limites maximales sont également celles où les étudiants prennent effectivement le plus de cours hors-département.

TABLEAU XI

Répartition des minima et maxima de crédits hors-département autorisés et effectivement pris (faculté des arts et des sciences de l'université de Montréal)

	% de crédits autorisés		% de crédits pris à l'extérieur	
départements	% **minimum**	% **maximum**	**1975-1976**	**1976-1977**
anthropologie	0	47	18	18
chimie	20	30	25	22
criminologie	0	20	6	3
études anciennes et modernes				
études anciennes	7	27	23	3
études allemandes	0	37	9	7
études hispaniques	0	44	8	7
études russes	3	27	13	7
études anglaises	13	47	24	27
études françaises	3	33	22	19
géographie	3	23	13	13
géologie	21	36	20	20
histoire	0	20	10	12
histoire de l'art	0	47	3	3
informatique	22	46	32	30
linguistique et philologie	0	37	18	16

TABLEAU XI *(suite)*

Répartition des minima et maxima de crédits hors-département autorisés et effectivement pris (faculté des arts et des sciences de l'université de Montréal)

départements	% de crédits autorisés		% de crédits pris à l'extérieur	
	% minimum	% maximum	1975-1976	1976-1977
mathématiques	0	20	10	10
philosophie	0	20	13	10
physique	24	52	32	33
psycho-éducation	3	20	9	6
psychologie	0	10	4	5
relations industrielles	10	26	18	17
sciences biologiques	4	67	24	22
sciences économiques	9	33	20	20
science politique	7	27	21	19
service social	0	23	8	6
sociologie	3	27	18	13
traduction	3	33	22	22
moyenne arithmétique	5.7	32.6	16.3	14.4

SOURCE : Annexe IV des activités 1976-1977 de la sous-commission du premier cycle de la commission des études de l'Université de Montréal.

— Enfin, d'une façon générale, tant pour l'année 1975-1976 que pour l'année 1976-1977, le pourcentage moyen de crédits effectivement pris à l'extérieur du département est plus près du minimum requis que du maximum permis (16,3% et 14,4%).

Il semble donc que, malgré certaines réalisations et une certaine ouverture de la part des universités, l'interdisciplinarité reste un phénomène peu développé, tant du point de vue des incitations possibles de la part des institutions que dans les choix effectifs des étudiants.

Mais, il y a plus. Certaines données, compilées pour l'année 1973-1974 par le Service d'études et d'information de la Direction générale de l'enseignement supérieur, permettent de caractériser quelque peu cette interdisciplinarité dans quelques universités du Québec. Ces données révèlent que, de façon générale, l'interdisciplinarité franchit difficilement certaines barrières. Ainsi, pour les sciences, qui semblent offrir, dans plusieurs cas, la plus forte incitation à choisir des cours hors-département à l'Université de Montréal (tableau XI), il s'avère que les échanges s'effectuent presque entièrement entre les sciences pures et les sciences appliquées. De même, les sciences de la santé sont, pour leur part, totalement orientées vers leur domaine propre avec un complément en sciences pures.

Bien qu'elles soient empreintes d'une certaine rigidité — et qu'elles ne permettent pas, par exemple, de faire ressortir l'ouverture du programme de santé sociale de l'université de Sherbrooke — ces données montrent combien les structures fortement marquées par les divisions disciplinaires s'ouvrent difficilement, malgré des efforts dans ce sens, à un mode de fonctionnement interdisciplinaire. On ne peut attribuer uniquement à une quelconque inertie des étudiants cette faible propension à choisir des cours hors-département. De plus, diverses exigences ou difficultés rendent cette multidisciplinarité extrêmement difficile et onéreuse pour l'étudiant. Plusieurs cours qui en soi pourraient être ouverts demeurent fermés pour diverses raisons : soit à cause de conflits d'horaires, dus souvent à la résistance de plusieurs professeurs à l'étalement des horaires, soit parce que certains cours intégrés dans des programmes exigent des préalables ou encore, étant trop spécialisés, ne sont pas conçus pour une clientèle hétérogène.

Pour ce qui est des cours de service (qui ont été conçus dans cette perspective d'ouverture disciplinaire), il faut noter l'absence de procédures visant à les valoriser. Les cours de service sont souvent considérés par les départements comme une fonction résiduelle : par exemple, des données récentes montrent qu'environ 65% des cours de service offerts par le département de mathématiques et de statistiques de l'Université de Montréal sont donnés par des professeurs non réguliers. On ne saurait donc s'étonner de l'ampleur et de la

fréquence des plaintes formulées par rapport à ces cours[8].

Quant aux échanges entre les institutions universitaires elles-mêmes, force est de constater l'existence de solides barrières protectionnistes, principalement dans les universités les mieux établies. Il revient, en effet, à l'étudiant de faire la preuve qu'aucun cours équivalent n'est offert dans son université de rattachement. L'énorme avantage que l'étudiant peut retirer du contact avec une autre institution paraît s'effacer devant le danger de perdre une clientèle déjà acquise, surtout devant l'effort qui serait requis pour assouplir les règles bureaucratiques en vigueur.

Enfin, pour ce qui a trait à l'Université du Québec à Montréal, là où l'accent a davantage été placé sur cette approche interdisciplinaire — du moins au niveau du projet de formation que cette université s'est donné — il semble bien qu'il n'y ait là, également, qu'un succès bien partiel de la formule : un quart seulement des programmes de premier cycle sont de ce type. D'autre part, le seul type d'activité pédagogique vraiment spécifique et adapté à l'essence du projet, à savoir les activités de synthèse où professeurs et étudiants sont appelés à travailler et à réfléchir collectivement sur les nouveaux amalgames produits par ces modules, demeure à un niveau que d'aucuns considèrent comme nettement trop bas[9].

En somme, si l'étudiant, au moment de son arrivée à l'université, se trouve devant de multiples options, les choix qu'il est amené à faire sont faits un peu à l'aveuglette, sans beaucoup d'information. Une série de variables viennent aussi s'ajouter, qui vont du conflit d'horaire à la non-disponibilité de cours. En outre, il est encore souvent incité à s'enfermer, par ces choix, dans une seule discipline.

La situation décrite doit être complétée par une observation courante, soit le manque d'intérêt des étudiants eux-mêmes pour la multidisciplinarité. On serait cependant justifié de se demander si les éléments mentionnés plus hauts ne peuvent pas être la cause de ce peu d'intérêt.

Bien sûr, des brèches ont été faites dans l'étanchéité des cloisonnements disciplinaires et la volonté, sinon la tendance, est à l'ouverture. Mais pour l'étudiant, le jeu d'ouverture est un jeu subtil où l'espace entre le choix et la contrainte est encore trop souvent rapidement comblé. Le résultat en est que la multidisciplinarité ne se produit que sur une échelle réduite et qu'elle consiste surtout en échanges entre disciplines déjà rapprochées les unes des autres.

2.2.3. Les programmes : positions et orientations

Compte tenu du fait que les programmes constituent un chantier privilégié où peuvent s'expliciter les conceptions d'une formation universitaire, d'une discipline et de son évolution, de ses liens avec d'autres disciplines, le Comité croit important de revaloriser les fonctions de gestion et de réflexion sur les programmes dans les départements, modules ou comités de programme, auxquels ces fonctions appartiennent fondamentalement.

En ce sens, il serait essentiel, selon le Comité, d'instaurer une gestion collégiale plus dynamique et plus efficace des programmes. Cette approche implique une concertation quant aux objectifs à poursuivre et aux moyens à privilégier pour y parvenir.

Nombreux sont ceux qui déplorent la lourdeur de l'appareil d'approbation des programmes et la lenteur des procédures à ce sujet. Cette situation a déjà été exposée dans le Livre premier, mais il apparaît qu'il s'agit aussi, sinon surtout, d'un problème concernant la gestion interne des universités. Toute mesure de centralisation en matière de programme entraînera inévitablement une rigidité et découragera la mise à jour des programmes. C'est pourquoi il apparaît préférable de faire la recommandation suivante: toute proposition de réforme d'un programme existant, ne nécessitant pas de ressources externes à l'unité qui en a la responsabilité directe, devrait être traitée entièrement dans cette unité administrative. Cela vaut aussi bien au niveau d'une université entière, qu'à celui d'une faculté, d'un département, d'une direction d'ensemble, etc.

Une telle approche implique aussi l'exercice d'une importante fonction d'évaluation. Cette fonction, dans la situation actuelle de non-ingérence, se trouve tout à fait anémiée. Inexistante à l'intérieur, elle est expulsée vers l'extérieur et investie alors d'un caractère de menace : elle suscite conséquemment une attitude défensive vis-a-vis des modes de fonctionnement établis, plutôt qu'elle ne favorise leur remise en question et l'exploration de voies nouvelles. La réévaluation continuelle des programmes et des cours représente, de l'avis

du Comité, une opération essentielle qui ne peut se réaliser que si des ressources sont affectées à cette fonction et si la responsabilité de la gestion du contenu des évaluations et des mises à jour est décentralisée.

Le Comité formule ici quelques recommandations qui visent à favoriser l'exercice d'une telle prise en charge. Il propose:

— Que les comités de programme existants, puissent fonctionner efficacement grâce à une allégement de tâche consenti aux membres de ces comités.

— Que les départements ou modules puissent faire appel à des ressources extérieures si les professeurs réguliers ne sont pas en mesure de répondre à la demande pour remplir les fonctions d'enseignement et les autres fonctions qui y sont rattachées et désormais reconnues;

— Que fasse partie de la tâche de conception et de recherche des comités de programme de mettre sur pied des nouveaux programmes ou éléments de programmes unidisciplinaires ou pluridisciplinaires *expérimentaux* et, par définition, sans nécessité structurelle de permanence; ceci implique une souplesse au niveau de l'administration, et l'existence d'un flottement prévu au niveau du financement;

— Que de façon générale les mécanismes d'autorisation des modifications de programmes soient considérablement assouplis;

— Que fasse partie de la tâche des comités de programme d'assurer le contact avec leurs homologues des autres universités. Les traditions départementales constituent une diversité dont il ne saurait être question de contester la richesse, mais la concertation interuniversitaire pourrait toutefois être un lieu important de communication des orientations prises et des expériences réalisées.

Le Comité a enfin noté, à la suite de plusieurs autres, la sur-spécialisation des programmes ainsi que la possibilité plus spéculative qu'effective d'insérer des cours hors-programme dans un programme individuel. Avec les restrictions de ressources, on voit apparaître de plus en plus, dans les horaires, des sigles indiquant des cours réservés aux seuls étudiants de certains programmes. Ce type de gestion qui donne d'une main et retire de l'autre est trop généralisé pour ne pas être facilement reconnaissable.

C'est pourquoi il apparaît préférable et plus équitable que tous les cours soient disponibles aux étudiants de tous les programmes, à la condition que l'étudiant ait fait une demande d'inscription à un cours hors de son programme de base avant la fin de la session qui précède celle où le cours est offert.

Cependant, à côté des programmes les mieux pensés, les mieux intégrés, les mieux adaptés à des objectifs généraux de formation, une large place doit être laissée aux choix et aux combinaisons non prévus qui émergent des aspirations et des orientations particulières des étudiants. C'est cette flexibilité que toutes les instances de la gestion interne des universités doivent acquérir sous peine de sclérose et de désuétude de l'institution comme lieu principal de la « formation supérieure ».

2.3. La pédagogie à l'université

Les questions relatives aux méthodes pédagogiques utilisées à l'université se posent maintenant surtout en raison de l'évolution de la clientèle étudiante, de ses caractéristiques et de ses modes d'approche du travail scolaire. En effet, la clientèle universitaire ne s'est pas seulement accrue au cours des dernières décennies, elle s'est aussi considérablement diversifiée. Son hétérogénéité est de plusieurs ordres : aptitudes, habiletés, histoire scolaire, motivations et attentes vis-à-vis de l'éducation, de la carrière et de la vie en général.

Ainsi, il paraît de plus en plus difficile de ne se fier qu'à une seule méthode pour assurer une formation satisfaisante à tous ces nouveaux étudiants. Ceux-ci ont été exposés à une multiplicité d'approches pédagogiques, certains depuis le niveau élémentaire, et il est prévisible que les futurs candidats à l'université auront été exposés à des modèles pédagogiques complètement renouvelés.

En effet, les niveaux élémentaire, secondaire et collégial du système d'éducation, davantage préoccupés par la fonction proprement pédagogique, ont été beaucoup plus que l'université des lieux d'invention et d'expérimentation à ce sujet. Ces expériences ont dévoilé, et souvent remis en question, les

valeurs sous-jacentes aux approches pédagogiques traditionnelles et aux rapports qu'elles impliquent entre les individus, rapports caractérisés par l'individualisme et l'esprit de compétition. On a ainsi cherché à apprendre aux jeunes à travailler en collaboration, à valoriser diverses formes de compétence et à rechercher l'originalité et l'autonomie par rapport à l'autorité du maître. En un mot, dans un nombre croissant de milieux, on a voulu favoriser la participation active de l'étudiant plutôt qu'une attitude passive de soumission.

Quel que soit le succès effectif de telles initiatives, l'impact est bien réel et le problème posé à l'institution universitaire est de taille. Il tient, d'une part, à cette diversité des clientèles jeunes ainsi qu'à l'augmentation du nombre des adultes qui reviennent aux études après avoir acquis la maturation que donne le travail, mais également après avoir perdu certaines habiletés que confère l'habitude de l'étude. Il tient, d'autre part, à l'absence généralisée de formation pédagogique des professeurs d'université. De plus, la valorisation de la recherche, associée à son utilisation presque exclusive comme critère de promotion, est de nature à détourner le professeur d'université des efforts d'expérimentation et d'innovation pédagogiques[10].

Pourtant, les besoins sont bien réels. L'accès à l'université d'un plus grand nombre d'étudiants, surtout d'étudiants « moyens », augmente le besoin de professeurs qui consacrent des proportions croissantes de leur temps à l'enseignement. Cet accès pose aussi aux universitaires des défis pédagogiques auxquels ni la thèse de doctorat, ni la recherche, ni la simple expérience d'années passées à l'université ne les ont préparés.

2.3.1. L'état de la pédagogie dans les universités québécoises

La Direction générale de l'enseignement supérieur publiait récemment des données sur les types de pédagogie utilisés dans l'enseignement de diverses disciplines dans quatre universités québécoises en 1973-1974. Les principaux résultats de cette enquête sont consignés à l'annexe II de la première partie du présent volume. On ne retiendra que les constatations majeures.

Il ressort d'abord de ces données que dans les quatre universités considérées, soit l'université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'université McGill et le campus Sir George Williams de l'université Concordia, la méthode du cours magistral est de loin la plus utilisée au niveau du premier cycle : elle constitue la méthode privilégiée dans la majorité des champs d'étude.

En second lieu, on observe une certaine variation de l'utilisation de la méthode magistrale selon les groupes de disciplines : cette utilisation se fait nettement plus intensive, d'une façon générale, en sciences pures, en administration, en sciences appliquées et en sciences humaines qu'en arts, en éducation et en lettres.

Troisièmement, on remarque que l'importance statistique du cours magistral diminue sensiblement au niveau du deuxième cycle, surtout pour les sciences humaines, mais qu'elle y demeure malgré tout passablement forte dans l'ensemble des disciplines.

Quatrièmement, malgré la pratique encore étendue de la méthode magistrale, il est certain que des méthodes pédagogiques différentes sont peu à peu adoptées dans un nombre croissant de disciplines.

Enfin, la formule pédagogique employée n'est pas sans rapport avec le nombre d'étudiants inscrits à un cours. Il apparaît en effet que, d'une façon générale, la proportion de l'utilisation de méthodes pédagogiques autres que le cours magistral dans une discipline s'approche assez bien de la distribution des cours à faible densité, c'est-à-dire regroupant vingt étudiants ou moins. Ce seuil maximal de vingt étudiants semble correspondre à une situation propice à l'utilisation de méthodes pédagogiques non magistrales.

Ainsi, bien que ces données remontent déjà à quelques années, qu'elles soient fragmentaires et ne soient pas exemptes de certaines rigidités, voire de sérieuses limitations, sources d'importantes mises en garde, elles établissent néanmoins que les responsables universitaires accordent une faveur certaine au cours magistral et permettent un faible développement des méthodes pédagogiques différentes. Il y a sans doute lieu de réfléchir plus longuement sur ce

phénomène, de le replacer dans son contexte, d'en dégager la signification et d'indiquer, au besoin, les orientations qui, de l'avis du Comité, devraient être adoptées à cet égard.

2.3.2. La pédagogie : positions et orientations

2.3.2.1 Les méthodes pédagogiques et les finalités de l'éducation

Ces questions relatives aux méthodes pédagogiques renvoient, en fait, aux objectifs du passage à l'université et, conséquemment, aux modes de vie intellectuelle qui devraient y être favorisés. À ce sujet, il serait utile de rappeler brièvement certaines orientations déjà suggérées dans le rapport Roy, en 1968, pour l'université Laval.

Les auteurs y décrivaient le passage à l'université comme la période de travail intellectuel la plus intense pour la plupart des étudiants, d'où, ajoutaient-ils, la nécessité de leur laisser du temps pour l'étude et la réflexion personnelles. En évaluant à quarante-cinq (45) heures la semaine normale de travail, ils fixaient à vingt (20) le nombre maximal souhaitable d'heures de cours.

À cette fin, il importait, de l'avis des auteurs, de redéfinir les objectifs du cours universitaire dans cette perspective :

- Fournir à l'étudiant une vue d'ensemble sur des sujets dont on ne trouve pas facilement l'équivalent dans les livres;
- Montrer à l'étudiant à résoudre des problèmes théoriques et pratiques;
- Transmettre à l'étudiants des points de vue théoriques et des connaissances inédites propres à un professeur.

Aussi, les auteurs ne proposaient nullement l'abolition du cours magistral, mais ils soulignaient la nécessité de lui redonner sa fonction spécifique et de ne pas en abuser : la limite maximale qu'ils proposaient était de dix heures par semaine. Objectif qui ne paraît nullement irréaliste si on envisage l'élimination des cours destinés à la simple transmission de l'information.

En fait, la relation professeur-étudiant n'est pas une condition nécessaire à tout apprentissage : vérité simple qu'on a tendance à oublier. D'où une multiplication inutile de cours qui ne répondent absolument pas aux objectifs d'un cours de niveau universitaire, et qui pourraient être remplacés par d'autres activités d'apprentissage moins exigeantes en ressources professorales et mieux ajustées aux buts de l'enseignement universitaire. La formation universitaire doit viser à apprendre à l'étudiant à penser par lui-même, à lui communiquer la capacité de se former par lui-même, plutôt qu'à couvrir toute la matière. Cette volonté de couvrir l'ensemble d'une matière, ne peut qu'apparaître illusoire, surtout dans un temps où les informations deviennent si rapidement périmées.

L'énonciation de tels principes n'élimine pas toutes les difficultés que pose la réforme des méthodes pédagogiques à l'université, mais elle présente l'immense avantage d'en indiquer l'orientation. Cette orientation indique la méfiance à tenir à l'égard des réponses automatiques à des besoins peut-être mal définis.

Sans doute, devra-t-on reconnaître qu'il n'y a pas de formule magique et unique au problème de la formation à la connaissance (et non pas de la transmission des connaissances!) et que l'université doit conserver, malgré le nombre accru d'étudiants, une approche plus artisanale et retrouver une souplesse encore plus grande de ses mécanismes. Car la volonté organisatrice de l'appareil qui pèse sur l'étudiant n'est pas la seule force à s'exercer sur lui.

L'apprentissage, quoi qu'on en dise, est une entreprise essentiellement cogérée. La matière première, l'étudiant, est aussi un facteur de production; il fait partie de la technologie puisqu'il est son propre agent de formation. Quelles que soient les méthodes utilisées, il conserve toujours la faculté de sélectionner. Peu importe la pédagogie mise de l'avant, cet agent de production peut avoir recours, surtout à l'université, à des techniques subtiles de résistance tout autant qu'à l'acceptation des modèles d'apprentissage qui lui sont proposés. L'enseignement universitaire ne peut être conçu comme une chaîne de montage sur

laquelle toutes les pièces reçoivent le même traitement.

L'université dispose en fait de toute une série de ressources au-delà de l'unique formule magistrale : des ressources en méthodes : séminaires, études de cas, simulations; des ressources en personnels : répétiteurs-animateurs, assistants, correcteurs, dont le nombre pourrait être largement accru par l'intégration de proportions importantes d'étudiants des cycles supérieurs ainsi qu'il sera proposé plus loin. Le Comité est d'avis qu'il faudrait libérer les professeurs des tâches les plus routinières de l'enseignement, et en particulier de celles qui sont liées à la fonction de simple transmission de l'information. Des recours plus importants aux ressources du milieu (nouveaux spécialistes divers de l'information pour la diffusion, étudiants des cycles supérieurs pour l'encadrement et l'animation du travail étudiant) pourraient augmenter la disponibilité des professeurs pour exercer une action plus directe, plus spécifique et mieux adaptée aux besoins de l'étudiant. Une telle libération aurait aussi comme conséquence de revaloriser l'enseignement, grâce à cet élargissement du sens de la fonction d'éducation à l'université.

Par exemple, l'apprentissage par la réalisation de projets en milieu extra-universitaire représente un autre moyen à la disposition de l'institution. En plus de constituer un élément privilégié de formation, de tels projets permettent d'assurer en même temps une meilleure intégration sociale des étudiants en cours de formation et une réponse à certains besoins de la collectivité.

Le recours à de telles activités est toutefois rendu difficile actuellement, car il s'accomode mal du cadre rigide des trois crédits dans lesquels on tente de tasser toutes les activités universitaires. Un examen sérieux de la question devrait mener à une flexibilité plus grande à ce sujet, permettant une variation des crédits octroyés selon le type d'activité, les objectifs poursuivis et les énergies sollicitées.

De plus, pourquoi un cours particulier, une activité dite d'apprentissage, devrait-elle être obligatoire lorsque toutes les conditions sont réunies pour la rendre abrutissante à certains individus et quelquefois à tout un groupe? Sans nier l'importance de conserver le caractère obligatoire de certaines activités d'un programme, pourquoi ne pas prévoir certaines possibilités de choix justifiés (*opting out*) et le remplacement de l'activité par une autre mieux adaptée aux besoins de l'étudiant? Une telle formule constitue une de ces mesures d'assouplissement, qui tout en étant nécessaires, suscitent inévitablement des résistances dans les régimes de gestion « sans erreur ».

Un système de gestion par exception comporte pourtant beaucoup d'avantages lorsqu'on vise des objectifs qui ne sont pas étroitement « administratifs ». Sans doute l'administration en sera-t-elle quelque peu compliquée, mais le Comité est d'avis qu'il est important, dans le système d'éducation en général, et au niveau universitaire en particulier, que soit bientôt révolu le temps où la valeur des systèmes se mesurait à la facilité de leur traitement administratif.

2.3.2.2. Le nouveau contexte de la relation professeur-étudiant

La relation professeur-étudiant devra elle-même être repensée. Tant que l'université demeurait un lieu auquel seule une petite minorité avait accès, l'école ou le département pouvait prendre l'allure d'un cénacle : ce temps est maintenant révolu. Qui plus est, les étudiants qui entrent actuellement à l'université n'ont pas connu, pour la plupart, cette situation de relation continue de maître à élève. Ils ont acquis en cours de route un mode particulier de gestion de la relation avec l'enseignement, qui prend souvent l'allure d'une relation de clientèle.

Certains analystes ont ainsi révélé, en observant la gestion de l'orientation des cours et des méthodes pédagogiques, l'existence d'un rapport de négociation qui s'établit dès la présentation des intentions dans le syllabus. Les divers éléments qui font la substance du cours et de ses modalités de déroulement et d'évaluation sont, en effet, fixés au départ, à la suite d'une entente négociée entre les deux parties. L'accord est surveillé en cours d'exécution et toute contravention peut faire l'objet d'une contestation.

Ainsi, alors que l'université n'a pas encore su inventer un nouveau mode d'approche de l'enseignement de masse, il se peut fort bien qu'un mode d'organisation soit en train de se négocier sur le terrain. Ce n'est plus au niveau de l'orientation générale de l'université que se situent les revendications de participation des étudiants. Elles sont concentrées sur les lieux du travail lui-même, dans l'« atelier » (de coproduction) et paraissent s'inspirer de mécanismes développés au niveau des processus sociaux plus larges : ceux de la négociation collective. Aussi les étudiants adoptent-ils à l'université des comportements inspirés des apprentissages faits au contact de la vie extra-scolaire : affrontements, grèves, lock-out, négociations, ultimatum. Ce langage technique et le processus qui le sous-tend sont connus des étudiants et constituent des moyens utilisés, malgré l'absence de règles régissant habituellement ces types d'action dans le monde du travail.

Il n'existe, bien sûr, aucune donnée précise permettant d'éclairer plus avant les mécanismes évoqués ici. L'université, qui s'est donné une vocation de recherche, paraît une fois de plus fort peu soucieuse de l'analyse de ses propres modes de fonctionnement, principalement dans ce qu'ils comportent de plus innovateur ou de plus menaçant.

2.3.2.3. La pédagogie et la volonté politique

La condition fondamentale de la réforme de l'enseignement universitaire réside cependant dans une volonté sociale et politique de changer radicalement le cap de l'objectif de l'enseignement universitaire dans la société. Peut-on actuellement préconiser de mettre l'accent sur la qualité de la formation alors que toutes les tendances lourdes sont tournées vers d'autres directions?

D'abord, la qualité de la pédagogie, au niveau des contenus comme au niveau des méthodes, passe par une allocation de ressources supplémentaires, et par l'appropriation des technologies et approches développées par d'autres agents éducatifs, mais adaptables au niveau universitaire. Le ratio étudiants-professeur au niveau universitaire a augmenté au cours des dernières années pour atteindre celui du niveau collégial où l'objectif de recherche est moindre, sinon inexistant. A défaut de ressources supplémentaires, il faudrait avoir recours à une importante réallocation interne des fonds, à partir des secteurs mieux pourvus, vers les secteurs pauvres. Or, il est connu qu'en période d'austérité, ce sont les premiers qui réussissent à s'approprier la meilleure partie des ressources rares à cause de leurs plus grands pouvoirs.

Deuxièmement, il faudrait fortement diminuer l'accent actuel placé davantage sur la *certification* que sur la *formation*, bien que, comme on l'a souligné dans le chapitre premier, une période de récession économique exacerbe l'offre et réaffirme le caractère compétitif de la production universitaire, non pas dans le sens de la qualité de la formation, mais dans le sens de la protection de l'*effet certifiant*.

Troisièmement, les valeurs dominantes actuelles de la société ont atteint le milieu éducatif jusqu'au niveau universitaire. Aux niveaux inférieurs, la formation professionnelle met l'accent sur les éléments immédiats du métier. Au niveau de l'université, une certaine conception de l'éducation permanente a parfois entraîné une diminution de l'insistance sur la qualité de la formation initiale, justifiée par la perspective du recyclage inévitable.

Selon le Comité, l'effort de réforme de la qualité de l'enseignement devra être massif et basé sur des analyses éclairées de la situation, des facteurs en cause et des directions à privilégier. Il faudra, en particulier, examiner les problèmes touchant la relation entre quantité et qualité. Les grands nombres ne signifient pas automatiquement, une absence de qualité, pas plus d'ailleurs que le petit groupe, ne constitue une assurance de qualité.

Comment rencontrer à la fois tous ces besoins d'enseignement de masse, de diversité des modes d'apprentissage, des préalables et des voies individualisées, et aussi le besoin d'économie du temps des étudiants?

Ces questions commandent des réponses qui impliquent obligatoirement une réforme de la pédagogie universitaire, ouverte vers des formes multiples d'accréditation de l'activité d'apprentissage poursuivie à ce niveau. Il est

même probable que l'injection de ressources supplémentaires ou nouvelles qu'une réforme peut nécessiter améliorerait considérablement la qualité de la formation des gradués universitaires.

2.4. La gestion du temps des étudiants

Il est un facteur presque toujours oublié ou négligé dans le mode de fonctionnement des systèmes éducatifs, dans les décisions relatives à son organisation et même dans les réformes de ces systèmes, qu'elles soient proposées ou implantées : il s'agit du temps des étudiants eux-mêmes, de la façon dont on les oblige à utiliser ce temps aux fins de leur formation. On a pu trouver certains moyens d'économiser le temps des professeurs, en ayant recours, par exemple, à des chargés de cours. Ces procédures et les réformes administratives ont, en général, pour objectif, d'alléger ou de simplifier d'abord la tâche des administrateurs. Les conséquences de la syndicalisation du personnel de soutien ont permis d'assurer une certaine gestion du temps de ces employés. On s'est très peu soucié cependant de la gestion du temps des étudiants eux-mêmes, en oubliant qu'il s'agit là aussi d'un facteur de production et qu'une telle ressource n'est pas gratuite, ni socialement, pour l'ensemble de la collectivité, ni individuellement, pour chaque étudiant.

Quelques chercheurs se sont récemment intéressés à cette question et en sont venus à la conclusion que les coûts privés et sociaux reliés aux dépenses du temps des étudiants pouvaient représenter jusqu'à 50 ou 75% des coûts réels de l'éducation universitaire. Ces coûts se mesurent, en définitive, par référence à ce qui aurait pu être accompli pendant ce temps perdu si ce temps avait été affecté à l'option comparable la plus productive. Or, ce concept de coût d'option ne prend toute sa signification que lorsqu'on considère, en plus de ces pertes de temps « non pédagogique », la façon dont est géré le temps consacré aux activités pédagogiques elles-mêmes. Sur ce plan, les étudiants se « rattrapent » en quelque sorte, en exerçant un certain contrôle informel qui se traduit dans des stratégies diverses, allant de l'absence à certains cours à l'échange ou à l'achat de travaux déjà faits, de l'organisation du travail d'équipe à la double activité (y compris le repos!) durant les cours.

L'existence même de ces stratégies (et leurs résultats s'ils étaient analysés) confirme cette inefficacité de la gestion du temps des étudiants et l'importance des ramifications d'une telle situation. Les carences à ce niveau sont de plusieurs ordres. Diverses orientations pourraient dès maintenant être adoptées afin d'assurer une meilleure utilisation de ce temps d'étude qui constitue une ressource rare et non renouvelable pour l'individu. Les orientations que le Comité proposera ci-dessous auront trait successivement aux programmes et aux méthodes pédagogiques, à la longueur des études et, enfin, au calendrier scolaire lui-même.

2.4.1 Les programmes, les méthodes pédagogiques et la gestion du temps des étudiants : positions et orientations

Les orientations qui pourraient être adoptées relativement aux programmes et aux méthodes pédagogiques et établies en fonction d'un objectif de meilleure gestion du temps des étudiants se situent dans le prolongement de celles qui viennent d'être suggérées pour d'autres raisons. La rigidité et l'uniformité des programmes et des méthodes, si elles réduisent les coûts administratifs, entraînent souvent pour les étudiants des pertes considérables en temps.

De combien pourrait-on réduire les heures de présence aux cours, et le nombre lui-même de cours, au profit d'autres activités plus économiques en temps pour les étudiants? A-t-on seulement idée du coût réel d'un cours magistral de trois heures donné à cinquante ou soixante étudiants, si cette activité n'est réellement utile qu'à une fraction de l'assistance? Une plus grande diversité des activités pédagogiques permettrait sûrement d'atteindre des résultats supérieurs en exigeant des étudiants une consommation de temps moins grande.

Il en est de même de certains exercices souvent imposés à tous sans nécessairement contribuer à la formation de chaque étudiant. La semaine normale de travail de l'étudiant ne se limite pas à un certain nombre d'heures; encore faut-il que ces heures soient employées

des activités réellement enrichissantes du oint de vue de la formation, et non simplement destinées à répondre aux formalités et ux exigences des structures administratives u pédagogiques. Les conditions d'une eilleure gestion du temps des étudiants ejoignent ainsi les objectifs de souplesse des tructures et d'adaptation des méthodes requis our répondre aux besoins de formation.

2.4.2. La gestion du temps des étudiants et la longueur des études : positions et orientations

Les coûts sociaux réels des études exigent que l'on se préoccupe de la longueur de ces mêmes études universitaires. On a exposé, dans le chapitre premier, la tentation actuelle de chercher à maintenir et à accroître l'« effet certifiant » d'un diplôme par la prolongation de la durée des études exigées pour l'obtenir. De l'avis du Comité, les efforts déployés en vue de maintenir un tel effet, qui a pour conséquence de procurer à un groupe restreint un surplus d'avantages économiques sans relation avec un accroissement correspondant de leur productivité réelle, ne sont aucunement justifiés sur le plan social.

Les tendances inflationnistes du temps d'étude requis pour obtenir un diplôme universitaire ne sont pas plus bénéfiques que celles des prix des objets de consommation courante. Elles sont malheureusement encouragées par certaines conditions d'admission et certaines procédures relatives au contingentement, examinées dans le chapitre précédent. L'adoption des voies de solution proposées à ce moment devrait permettre de limiter cette perte de temps consentie par les étudiants afin d'être admis dans le programme d'étude de leur choix.

Il conviendrait cependant de repenser la longueur des programmes d'études eux-mêmes et de la réduire lorsque cela est possible. Déjà en 1972, le rapport Hurtubise[11] proposait une réduction à soixante crédits des programmes axés sur des champs d'études qui ne débouchaient pas sur des professions. Il suivait en cela les recommandations de plusieurs autres rapports sur l'enseignement supérieur préconisant aussi une réduction de la durée des études de premier cycle. Quant aux programmes professionnels, le rapport Hurtubise recommandait, en raison de difficultés particulières d'une réduction des études de premier cycle dans ce type de programmes, que soit effectuée une révision en profondeur de ces programmes, révision qui permettrait dans certains cas une réduction du temps d'étude, comme cela est déjà réalisé dans certaines universités américaines.

Il ne semble pas que de telles recommandations aient reçu au Québec l'écho qu'elles méritaient. Sans préconiser un nombre fixe de crédits, de mois ou d'années d'étude, le Comité est d'avis que les universités québécoises trouveraient certainement avantage à remettre en question la longueur des programmes d'études, dans une perspective d'économie et de gestion plus efficace du temps des étudiants.

2.4.3 La gestion du temps des étudiants et le calendrier scolaire : positions et orientations

Un troisième aspect de l'organisation du temps d'étude dans les universités qui doit être remis en question d'une façon plus importante que maintenant est celui de l'actuel calendrier universitaire. Il faut reconnaître cependant que certains progrès ont été réalisés à ce sujet au cours des dernières années. Il reste néanmoins beaucoup de possibilités inexplorées.

En ce qui concerne l'étalement possible des horaires de cours sur quatre périodes durant la journée (c'est-à-dire l'avant-midi, l'après-midi, la fin de l'après-midi et la soirée), des progrès réels ont été accomplis pour faciliter la situation de la clientèle étudiante à temps partiel, bien que des variations importantes existent à ce sujet entre les diverses facultés ou les différents programmes d'études. Les efforts, à ce chapitre, devraient viser à intensifier encore davantage la tendance à la souplesse des horaires et à corriger les lacunes qui existent encore dans certaines facultés.

Quant à l'implantation de l'année continue, qui fait l'objet de débats depuis longtemps, il serait important, selon le Comité, que sa rentabilité soit évaluée en fonction d'autres facteurs que les seuls déboursés supplémentaires requis. Car, du point de vue des coûts

publics de l'enseignement supérieur, l'implantation de l'année continue (*year-round school year*) se traduirait vraisemblablement par une légère réduction du budget « immeuble et équipement » et par une légère augmentation des coûts en personnel et en frais de fonctionnement [12].

Mais, au-delà de ces considérations purement comptables, il faudrait accorder une attention particulière à la perspective que permettrait la création d'une session d'été régulière, de mieux moduler la production des diplômés, en plus d'en augmenter le nombre de façon appréciable. Car, du point de vue des étudiants, une telle pratique serait de nature à entraîner progressivement certaines adaptations dans les habitudes d'étude et des réductions dans les taux d'abandon.

L'évolution produite au cours des récentes années justifie sans doute un accroissement graduel, voire accéléré, des activités universitaires durant l'été et la consécration de la session d'été (ou de printemps) comme session régulière. L'année universitaire pourrait ainsi comporter trois sessions : *a*) septembre, octobre, novembre, décembre; *b*) janvier, février, mars, avril; *c*) mai, juin, juillet, août; chaque session comportant quinze semaines de cours et deux ou trois semaines de « relâche ».

La charge des professeurs réguliers demeurerait telle qu'elle est présentement, incluant le privilège de ne pas enseigner pendant une session sur trois.

Une telle session d'été pourrait aussi permettre aux étudiants de rattraper des retards, de réparer des échecs, de compléter des cours préalables. D'autre part, la sous-utilisation systématique des campus universitaires durant l'été, qui implique des coûts considérables même s'ils ne sont jamais comptabilisés, devrait être une incitation à repenser le système des emplois d'été des étudiants.

À cet égard, il y aurait lieu d'étudier sérieusement la possibilité et la rentabilité sociale d'offrir à un certain nombre d'étudiants le choix entre un emploi d'été souvent dépourvu de signification pour eux et susceptible d'être plus efficacement occupé par un individu qui est déjà chômeur, et la poursuite durant l'été de projets d'étude ou d'activités pédagogiques. Une telle formule, compte tenu des sommes souvent minimes qui seraient requises pour supporter les étudiants, entraînerait une forte économie du temps des étudiants tout en assurant une plus grande utilisation des ressources universitaires durant la saison estivale.

Ces projets d'études pourraient être élaborés selon les orientations suivantes:

2.4.3.1. La poursuite du programme initial de formation

Déjà, dans certaines universités, de nombreux étudiants s'inscrivent aux cours offerts en mai, juin, juillet et août, dans le but de compléter plus rapidement un programme qui, suivi au rythme traditionnel de deux sessions à plein temps par année, demande trois années. Certains obtiennent ainsi 90 crédits en deux années d'études à plein temps. La « troisième session », si elle était généralisée à l'ensemble des programmes, pourrait d'abord servir ce type de projet individuel.

2.4.3.2. Le complément de formation

Un certain nombre de nouveaux finissants achèvent leur programme d'étude sans avoir pu réaliser leurs aspirations personnelles de formation et de culture. Les programmes d'études chargés, leur manque de flexibilité ainsi que le rythme trop rapide de la vie sociale ont pu conduire des étudiants à ne s'en tenir qu'aux activités obligatoires et nécessaires « pour passer ». Ils ont ainsi reporté « à plus tard » les lectures et les autres activités qui, souvent, sont les plus susceptibles d'élargir leurs horizons, d'intégrer leurs connaissances et de favoriser la création de liens interdisciplinaires propres à mieux les préparer à leur insertion dans le contexte social moderne du travail.

Combien de jeunes ingénieurs suivraient ce cours d'économie ou d'administration, combien de médecins suivraient ce cours de psychologie ou de cybernétique? Combien d'activités volontairement définies pourraient venir couronner un programme d'étude et en accroître le rendement?

2.4.3.3. La qualification pour des études graduées

Il semble au Comité que la pénurie d'étudiants gradués nuit au développement de la recherche et des études avancées dans certains secteurs des universités.

Il se peut très bien que la rentabilité individuelle des études de deuxième cycle soit si peu élevée qu'elle prive des universités d'un des « intrants » ayant le plus d'impact sur la qualité du produit universitaire, soit l'étudiant gradué de niveau supérieur.

Certains de ces diplômés pourraient entreprendre des études de deuxième cycle durant l'été s'ils étaient encouragés à le faire par une incitation monétaire et par un intérêt exprimé à l'endroit de leur potentiel à se qualifier pour des études graduées. Le fait de passer l'été dans l'atmosphère de l'université pourrait susciter des idées de recherche propres à motiver un engagement sérieux, par la suite, dans des études supérieures.

2.4.3.4 Le stage de recherche

D'autres étudiants ne demanderaient pas mieux que d'avoir la chance de participer au travail d'une équipe de recherche, soit pour compléter une formation professionnelle, soit pour se préparer à une orientation de recherche. Combien de ces étudiants exigeraient seulement qu'on leur prête un minimum d'attention et d'argent pour leur permettre de faire leur propre apprentissage? Ne vaudrait-il pas la peine de faire quelques efforts pour identifier et encourager ces étudiants talentueux susceptibles de développer par eux-mêmes leur potentiel de création s'ils étaient quelque peu soutenus par un milieu propice et confiant?

Une telle initiative, alliée aux efforts de développement de la recherche qui se font jour actuellement au Québec, serait de nature à favoriser une plus grande utilité des programmes de recherche, un impact accru sur le développement global de la société.

2.4.3.5 Le stage de tutorat

Un autre moyen de compléter la formation intellectuelle consiste à faire l'expérience d'exprimer à d'autres les connaissances et la formation acquises. Cette façon d'apprendre peut être très utile : elle permet à l'étudiant d'intérioriser et d'intégrer ses connaissances et de comprendre comment elles s'insèrent dans la réalité sociale. Un tel stage favoriserait des rapports humains fructueux sur beaucoup de plans, si, par exemple, il comportait des échanges entre des étudiants de diverses provenances, ou encore avec des travailleurs ou des chômeurs. Certains stages de ce genre ont déjà permis à des étudiants de mieux comprendre le sens de leur formation universitaire et de donner à leur action professionnelle une orientation plus étroitement liée aux problèmes sociaux contemporains.

Les propositions que le Comité vient de formuler n'ont évidemment aucun caractère exclusif et n'ont été énumérées qu'à titre indicatif. Plusieurs autres formules seraient possibles pour parvenir à une meilleure utilisation du temps d'étude durant le séjour à l'université. C'est évidemment sur cet objectif que le Comité veut insister, bien plus que sur les modalités concrètes de sa poursuite.

Il importe en effet de reconnaître que le temps des étudiants est une ressource chère qu'il convient d'utiliser avec discernement, tant pour les individus que pour la société elle-même. Il est normal, et même désirable, que cette recherche vienne bousculer certaines conceptions, certaines habitudes, certains modes de comportement estimés « naturels » tant personne n'ose les remettre en question.

2.5. La formation pratique : les stages

Avant de clore ce chapitre, le Comité voudrait souligner quelques questions spécifiques à un élément bien particulier du curriculum : le stage.

Le stage constitue le lieu privilégié du contact avec le milieu de pratique de la profession, avec les professionnels en exercice. C'est également le lieu privilégié d'intervention des corporations professionnelles qui peuvent, à ce niveau, poser leurs exigences de façon nettement plus précise que pour le reste du curriculum.[13]

Par ailleurs, avec l'augmentation considérable des coûts encourus au niveau des stages et de leur prise en charge par l'État, on a

constaté récemment que les corporations professionnelles apparaissaient comme un nouvel intervenant fort puissant dans les débats sur l'orientation à donner aux stages.

L'utilisation du stage comme méthode pédagogique s'est considérablement intensifiée récemment et de façon souvent anarchique. Le principe du laisser-faire quant à l'organisation de la tâche d'un professeur a parfois conduit à la mise sur pied d'un stage, sans que la fonction d'un tel stage n'ait été, au départ, bien défini par rapport à l'esprit d'un programme et sans qu'il ne soit remis en question par la suite.

Mais d'abord, d'où vient cet engouement pour les stages pratiques? Le Comité risque deux hypothèses.

Du côté des étudiants et dans la population en général, la prédominance des objectifs utilitaires et la désaffection pour les études théoriques prédisposent à des formes d'expérience pédagogiques plus concrètes et plus immédiatement utiles. Une certaine désaffection des étudiants pour la vie de campus exprimerait peut-être aussi une volonté plus grande d'implication « dans le milieu ».

La deuxième hypothèse a trait aux professeurs et aux autres responsables de la détermination des programmes, surtout des programmes de type professionnel. D'une part, on observe une tendance à laisser reposer sur l'université toute la formation, tout en réservant à d'autres instances le privilège de sanctionner l'entrée dans la profession, comme c'est le cas des corporations professionnelles. D'autre part, le modèle médical exerce toujours un attrait qui est devenu d'autant plus irrésistible que le ministère des Affaires sociales accepte maintenant la prise en charge de certains coûts de la formation pratique. En effet, pourquoi les coûts des stages dans les professions de la santé seraient-ils défrayés par le gouvernement et non ceux de la formation pratique requise dans les autres programmes de formation? On a donc assisté, au cours des dernières années, à une demande accrue de compensation des coûts de la formation pratique. Cette tendance ne pouvait faire bon ménage avec celle plus récente, des restrictions budgétaires dans l'enseignement universitaire.

On a donc abouti récemment à une situation de conflit en matière de stage qui dépasse les problèmes éventuellement soulevés par des programmes particuliers. Il ne faudrait pas tenter de régler, par le biais d'impératifs financiers, des questions qui comportent des éléments plus complexes touchant aux relations entre les partenaires en cause et aux orientations des programmes de formation.

Pour sa part, le Comité est d'avis que ni le gouvernement, ni les pressions des corporations professionnelles ne devraient provoquer un règlement de cette question tant que des études plus approfondies n'auront été effectuées et les options, mieux débattues. Trop de conséquences sur la gestion interne des universités, sur l'orientation des études, sur les types d'insertion dans le travail, sont liées à cette question. En effet, de telles études devront s'attacher à clarifier, d'une part, la place des stages dans la gestion interne de l'université et dans sa fonction de conception des programmes de formation et, d'autre part, le rôle des stages en tant que mécanismes d'insertion dans la vie professionnelle.

Le Comité esquissera certaines grandes orientations qu'il estime pertinentes par rapport à ces deux points afin d'en arriver éventuellement à une solution satisfaisante des problèmes des stages.

2.5.1. La fonction des stages à l'université : positions et orientations

La question des stages renvoie d'abord aux objectifs mêmes de la formation universitaire et aux conceptions qui prévalent à l'intérieur des universités, et dans la société, quant à la nature d'une formation universitaire.

C'est pourquoi, de l'avis du Comité, il importe d'examiner les enjeux d'une façon plus minutieuse avant que soient imposées des solutions financières, administratives ou politiques. Car le stage étant une forme d'apprentissage fort onéreuse, toute exigence faite aux universités de l'intégrer au curriculum régulier sans compensation financière implique une compression des dépenses allouées aux autres instruments d'apprentissage pour les étudiants concernés ou, plus vraisemblablement, une réduction des autres instruments

pour l'ensemble des étudiants, y compris pour ceux qui ne bénéficieront jamais de stage.

Il semble au Comité que l'université ne peut ni ne doit assumer toute la charge de la formation immédiate des travailleurs. Les premiers pénalisés sont les étudiants eux-mêmes, puisque cet excès de charge constitue l'un des motifs de contingentement. Une des conditions de la prise en charge de la formation pratique par l'université devrait donc être que les stages dont elle prend la responsabilité répondent à des objectifs pédagogiques précis, ayant un lien très bien défini avec le programme. De plus, cette forme d'apprentissage ne devrait être utilisée que si aucune autre méthode n'est susceptible d'atteindre les mêmes objectifs.

Cette façon de concevoir le stage indique bien que l'université, par sa fonction de développement des programmes, doit garder le contrôle premier de la fonction de définition des exigences des stages. Souscrivant à cette orientation, le Comité est amené à recommander que la formation pratique soit la responsabilité conjointe de l'institution où se poursuit le stage, de la corporation professionnelle impliquée et de l'université, cette dernière assumant seule la responsabilité de décerner la certification, que, pour leur part, les corporations seraient tenues de reconnaître. Un tel processus pourrait être coordonné par les universités et supervisé par l'Office des professions qui aurait la responsabilité de faire périodiquement des rapports d'évaluation critique de la situation.

Ainsi dans le cas où un supplément de formation pratique serait exigé de la part d'une corporation professionnelle, il pourrait être contesté par les universités qui pourraient s'en référer à l'arbitrage de l'Office des professions plutôt que d'obtempérer et de laisser ses gradués, candidats à une profession, à la merci des intérêts de la seule corporation.

2.5.2. Les stages et l'insertion dans le marché du travail : positions et orientations

Si l'on considère maintenant la question du stage du point de vue de l'étudiant aux prises avec des problèmes d'insertion dans le milieu de travail propre à son domaine d'étude, un besoin se fait sentir d'une meilleure organisation de cette phase d'insertion. La formation pratique doit-elle venir avant le *placement*, y être subordonnée? Doit-on plutôt chercher des places de stagiaires qui deviendront des emplois plus définitifs? On peut aisément concevoir que l'une ou l'autre formule pourrait satisfaire l'objectif de formation pratique moyennant certaines des conditions de supervision mentionnées plus haut. Mais il faut considérer certains facteurs supplémentaires.

La conception selon laquelle le stage pratique est partie intégrante de la formation universitaire s'inspire d'une approche plus éducative que sociale du problème. L'insistance pour garder aux stages leur caractère pédagogique laisse de côté, en les dissociant, les problèmes :

1. Du gradué et de la nécessité de se trouver un travail stable, sinon de son droit au travail;
2. De la poursuite de la formation pratique qui ne saurait être terminée après le stage en général court;
3. De la responsabilité des milieux de travail vis-à-vis de la formation des ressources humaines de la société. En effet, un milieu de travail trop habitué à ne pas fournir sa quote-part de la formation des ressources humaines en vient à se reposer presque entièrement sur les institutions sociales.

D'autres modes de formation pratique existent dans plusieurs pays, notamment au Japon, où la responsabilité de l'entreprise est beaucoup plus grande et remplit certains des objectifs de l'institution éducative.

Il semble au Comité qu'il serait possible, tout en conservant l'objectif de formation pratique assumée en partie par l'université, d'insister davantage sur la fonction *placement* que sur la fonction *stage*. Une telle option signifie qu'au lieu de chercher de simples places de stages, on recherche des emplois plus définitifs qui, au départ, permettraient la formation pratique créditée, et qui, par la suite, en continuité, assureraient le perfectionnement de la formation pratique, qui constitue une étape plus longue que la première et, de surcroît, de durée inégale pour tous.

Selon le Comité, cette manière d'aborder la gestion de la formation pratique serait très économique en ce qu'elle permettrait, du même coup, de soutenir par une organisation efficace la quête d'emploi des finissants, qui, en période de récession, est à la fois pénible pour les individus et très coûteuse pour la société.

Il sera à nouveau question du placement dans le chapitre consacré à la sortie de l'université. Pour le moment, il semble approprié de suggérer :

— Que les responsables de la coordination du réseau universitaire mettent sur pied un organisme pour coordonner les demandes de stages volontaires et même favoriser le placement de ces volontaires par la couverture d'une partie de leur salaire, via, par exemple, l'extension, la généralisation et la systématisation des programmes d'été dont il a été question ci-haut;

— Qu'en conséquence l'université considère avec la plus grande souplesse les arrêts temporaires d'études pour fins d'immersion dans le milieu.

Ces orientations mettent en relief les liens qui rattachent le problème de stages à la structure sociale du travail et à la structure du système éducatif. On est parfois tenté de faire porter à ce dernier tout le poids des difficultés du système économique en attendant qu'une reprise de la demande ne vienne, comme par miracle, offrir sur les campus mêmes de nombreux endroits de stages... et d'emplois plus définitifs.

Notes du chapitre II

1. Plusieurs raisons pouvaient être évoquées par les étudiants, de sorte que le total peut excéder 100%.
2. Henri Hamel et André Bellerive, *Les Changements de programme : une étude exploratoire*, Service d'orientation et de counselling, Université Laval, hiver 1977, p. 26. Le Comité n'a pas examiné les pratiques d'évaluation des étudiants selon les programmes et les institutions, non plus que les exigences de travail imposées aux étudiants selon les programmes et les institutions. Il a toutefois enregistré des opinions émises à l'effet que certains programmes sont *plus faciles* ou *moins exigeants* que d'autres, que certains assurent les étudiants de *meilleures moyennes*, que certains programmes affichent des taux d'échec ou d'abandon élevés. *Cette vaste question mériterait un examen attentif.*
3. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Opération « Sciences appliquées »*, rapport n° 1, *L'Enseignement de premier cycle en génie*, janvier 1972.
4. Roch Bibeau, Manon Bourgeois, Louis Maheu, Isabelle Perreault et Marcel Simard, *Problématique du développement de la sociologie et modèles d'organisation et de gestion académique des programmes d'enseignement supérieur*, Document de travail, Département de sociologie, Université de Montréal, novembre 1977.
5. Bibeau *et al.*, *op. cit.*, vol. II, p. 4.
6. *Limites et possibilités de l'université de masse*, UQAM, mai 1977.
7. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *Opération « Sciences appliquées »*, *Étude particulière n° 15. Les Études professionnelles de deuxième cycle en ingénierie*, rapport du comité, DGES, mars 1973.
8. Voir en particulier le document préparé par le département de mathématiques et de statistiques de l'Université de Montréal, *Amélioration des programmes des cours de service en mathématiques et évolution des seuils d'accueil*, par Roland Brossard, Université de Montréal, septembre 1978.

9. Voir en particulier une analyse de Hérard Jadotte, *Modules, activités modulaires et transformation du rapport pédagogique*, doc. n° 78-5, UQAM, mai 1978.

10. Ce constant fut maintes fois réitéré et repris dans une étude de Denis Blondin, *L'Investissement pédagogique. Étude des perceptions des professeurs de la FAS de l'Université de Montréal*, Service pédagogique, Université de Montréal, 1977.

11. René Hurtubise *et al.*, « Rapport du Comité des objectifs de l'enseignement supérieur au Conseil des universités », *in L'Université québécoise du proche avenir*, textes choisis et présentés par R. Hurtubise, Montréal, HMH, 1972.

12. C.J. Christie et D.J. Hipgrawe, *A Deterministic Model for Investigating the Feasibility of Year Round Operation of Universities in the Province of Ontario*, Vancouver, Canadian Institutional Research, 1973.

13. L'influence des corporations professionnelles paraît certaine, bien qu'une étude récente, faite auprès des responsables de stage à l'université et des diverses corporations professionnelles, ait montré des écarts importants dans la perception, de la part des responsabilités, des influences que les deux parties s'attribuent à ce sujet. Cf. Philippe Dupuis, *Modèles de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels*, recherche effectuée pour la Commission d'étude sur les universités, septembre 1978.

CHAPITRE III

Les diplômés et la sortie de l'université

L'obtention d'un diplôme quelconque, qu'il soit du premier cycle ou de niveau gradué, constitue toujours pour l'étudiant un point de bifurcation possible. Ce dernier doit prendre certaines décisions quant à son avenir immédiat. En réalité, l'obtention d'un premier diplôme universitaire signifie, pour la plupart, l'entrée à court terme sur le marché du travail... La pousuite d'études de niveau supérieur est le fait d'une minorité d'étudiants, et certains choisissent plutôt de se réorienter ou de parfaire leur formation dans une nouvelle discipline. Ces moments de choix sont donc importants à la fois pour les individus eux-mêmes, puisqu'ils marqueront souvent tout leur avenir professionnel, et pour la collectivité, puisque les résultats globaux de ces choix individuels influenceront la structure professionnelle, présente et future, de la société, les rendements des différentes professions et leur niveau général de qualifications.

Ce chapitre expose certains aspects de cette sortie des étudiants de l'université après l'obtention, au minimum, d'un premier diplôme. Il sera plus bref et plus descriptif que les précédents, d'une part, parce que plusieurs éléments qui pourraient s'y rattacher ont déjà été traités antérieurement et, d'autre part, parce qu'il déborde l'institution universitaire elle-même, en

impliquant une étude des conditions de l'emploi et du travail dans la société. Cependant, le Comité est d'avis que même si l'université n'est pas seule en cause dans les choix des étudiants et dans les difficultés rencontrées, elle ne saurait demeurer indifférente à ces problèmes. Elle devrait chercher à contribuer, dans la mesure de ses capacités, à leur faciliter cette transition. C'est dans cette perspective que le Comité suggère certaines orientations à prendre afin d'assouplir, pour les étudiants, cette étape de la sortie de l'université.

3.1. Les diplômés

Avant de faire état des problèmes rencontrés par les diplômés, il convient d'avoir une vue d'ensemble des effectifs et de leur évolution récente. C'est évidemment par la « production » de diplômés que l'université remplit surtout sa fonction d'agent économique.

3.1.1. L'évolution récente du nombre de diplômés au Québec

On a déjà montré, dans le premier chapitre, la croissance qu'a connue le Québec, à l'instar des autres sociétés occidentales, de ses effectifs universitaires au cours du dernier demi-siècle. Cette augmentation du nombre et de la proportion des jeunes accédant à l'université s'est évidemment reflétée aussi au niveau des effectifs des diplômés eux-mêmes. Le tableau XII illustre cette croissance presque continue des effectifs des diplômés universitaires de tous les niveaux depuis 1960.

TABLEAU XII

Évolution du nombre de diplômes universitaires décernés au Québec de 1961 à 1976

année	bacc. et 1er diplôme profess.	maîtrises	doctorats	total	effectifs jeunes de 20-24 ans	proportion diplômés sur les 20-24 ans*
1961	6 919	775	123	7 817	369 600	2,12%
1965	12 029	1 005	175	13 209	450 600	2,93%
1969	17 032	1 611	236	18 879	533 900	3,54%
1972	18 795	1 861	298	20 954	551 700	3,80%
1975	17 142	2 514	354	20 010	589 400	3,40%
1976(p)	16 828	2 546	299	19 673	598 400	3,29%

(p) : Données préliminaires.

* Il faut noter que le groupe des 20-24 ans ne recoupe pas exactement le groupe des diplômés. Une correction adéquate n'aurait comme influence que de diminuer les pourcentages.

Source : Statistique Canada, *Croissance de l'éducation universitaire 1960-1961 à 1971-1972* (cat. 81-559); pour l'année 1976 : *L'Éducation au Canada* (cat. 81-229).

Un regard rapide sur ces données permet de constater les phénomènes suivants :

- La décennie des années 1960 a effectivement été marquée par une forte croissance du nombre des diplômés universitaires de tous les niveaux; en effet, ces effectifs ont plus que doublé en l'espace de neuf ans, soit de 1961 à 1969.
- Cette croissance n'est pas attribuable à la seule augmentation de la population dans la tranche d'âge la plus susceptible de se voir décerner des diplômes universitaires, puisque celle-ci ne s'est accrue que de 44,5% comparativement à l'augmentation de 141,5% du nombre total des diplômés. En conséquence, la proportion de diplômés par rapport à cette population des 20-24 ans s'est élevée de 2,12% à 3,54% durant cette période.
- Le rythme d'accroissement est nettement plus lent depuis le début des années 1970 et on observe même une diminution absolue du nombre de diplômes décernés, surtout de diplômes du premier cycle, depuis 1975. Les données préliminaires pour 1976 confirment cette tendance à la baisse.
- Cette diminution du nombre de diplômes décernés n'est pas attribuable à une diminution de la clientèle possible, puisque la population de 20 à 24 ans a continué de croître durant cette période. En conséquence, la proportion de diplômés par rapport à cette population a diminué depuis 1972. Ce sont donc d'autres facteurs que les facteurs démographiques qui expliquent une telle diminution du nombre de diplômes décernés.

D'autres données révèlent, de plus, que cette croissance est loin d'avoir été égale pour tous les champs d'étude : c'est en éducation, en droit et dans les sciences de la santé autres que la médecine, que l'augmentation relative des diplômes de premiers cycle a été la plus forte de 1961 à 1972, tandis que c'est en sciences agricoles, en génie et en médecine qu'elle fut la plus faible.

Il est donc certain qu'il y a eu une nette augmentation du nombre de diplômés au Québec, surtout au cours des années 60; augmentation absolue d'abord, mais aussi augmentation relative : les jeunes Québécois de 20 à 24 ans ont aujourd'hui plus de chances d'être diplômés de l'université que ceux de 1961. Mais il convient de se demander quelle fut la signification de cet accroissement et quelle est la position relative de la société québécoise par rapport à d'autres sociétés comparables.

Il est ici largement admis que l'effort considérable que la société québécoise a consenti à l'éducation au cours de ce qu'on a appelé la « révolution tranquille » visait à provoquer un certain « rattrapage » par rapport à d'autres sociétés occidentales : cet effort aurait permis au Québec de combler un retard et de rejoindre ainsi ces autres sociétés sur la voie de la scolarisation de leurs membres.

3.1.2. La question du « rattrapage »

Dans le premier chapitre, on a déjà remis en question le « rattrapage » du Québec par rapport à l'Ontario depuis 1960 à propos de l'accès à l'université. On a déjà mentionné aussi que les données relatives aux diplômés sont, elles, beaucoup plus susceptibles de comparaison, même s'il demeure une certaine marge d'erreur.

Un examen plus détaillé de ces données sur les diplômés depuis 1961 indique que, loin d'avoir effectué un « rattrapage », le Québec accuse, même au cours de la période allant de 1961 à 1969, des taux de croissance inférieurs à ceux de l'Ontario. Le tableau XIII présente pour l'Ontario les données équivalant à celles du tableau XII pour le Québec et le tableau XIV décrit la croissance du nombre de diplômes décernés au cours des différentes années sur la base de ceux qui ont été octroyés en 1961.

TABLEAU XIII

Évolution du nombre de diplômes universitaires décernés en Ontario de 1961 à 1976

année	bacc. et 1er diplôme profess.	maîtrises	doctorats	total	effectifs jeunes de 20-24 ans	proportion diplômés sur les 20-24 ans*
1961	6 212	891	146	7 249	386 900	1.874
1965	9 839	1 558	227	11 624	452 300	2.57%
1969	17 284	3 500	504	21 288	595 400	3.58%
1972	28 047	5 488	851	34 386	672 000	5.12%
1975	36 513	5 860	906	43 279	727 900	5 95%
1976(p)	8 911	6 087	879	45 877	744 400	6.16%

(p) : Données préliminaires.

* Le groupe des 20-24 ans ne recoupe pas exactement le groupe des diplômés. Une correction adéquate n'aurait comme influence que de diminuer les pourcentages tout en conservant la progression de ces derniers.

Source : cf. tableau XII.

TABLEAU XIV

Indice du nombre de diplômes décernés au Québec et en Ontario de 1961 à 1976
(1961 = 100)

	Québec				Ontario				
année	bacc. et 1er diplôme profess.	maîtrises	doctorats	total	année	bacc. et 1er diplôme profess.	maîtrises	doctorats	total
1961	100	100	100	100	1961	100	100	100	100
1965	174	130	142	169	1965	158	175	156	160
1969	246	208	182	242	1969	278	393	345	294
1972	272	240	242	268	1972	452	616	583	474
1975	248	324	288	256	1975	588	658	621	597
1976(p)	243	329	243	252	1976(p)	626	683	602	633

(p) : Données préliminaires.

Source : cf. tableau XII

Brièvement, ces données révèlent que, contrairement au Québec, la croissance du nombre et de la proportion des diplômés a été continue en Ontario durant toute la période considérée; en outre, elle a été très supérieure à celle du Québec. Le taux annuel moyen d'augmentation[1] de 1961 à 1975 y a été de 12,65% alors qu'il ne s'est élevé au Québec qu'à 6,47%. De plus, malgré un accroissement nettement plus considérable de sa population âgée de 20 à 24 ans, soit la plus susceptible de se voir décerner des diplômes, l'Ontario a, tout au long de la période, haussé la proportion de diplômes octroyés par rapport à cette population de 1,87% à 5,95%. *En somme, en 1975, un jeune avait presque deux fois plus de chances d'obtenir un diplôme universitaire en Ontario qu'au Québec.*

La période allant de 1961 à 1969 est encore plus étonnante. Le Québec a connu alors un taux annuel moyen d'augmentation élevé, de l'ordre de 10,29%, mais celui de l'Ontario le fut encore plus , soit 12,72%. Ce taux demeure plus élevé même si l'on tient compte de l'augmentation de la population « diplômable » plus forte en Ontario[2]. En somme, même durant la plus forte période de croissance au Québec, au cours de ces années de la « révolution tranquille » et des investissements masssifs dans le système d'éducation, il y a bien eu un léger « rattrapage », soit au bénéfice de l'Ontario et non du Québec, comme on le soupeçonnait déjà.

3.1.3. Conclusion

Ainsi, malgré l'imperfection des données et des comparaisons, (ces dernières passant, par exemple sous silence le fait que l'Ontario reçoit davantage d'étudiants étrangers que le Québec et qu'il décerne donc plus de diplômes à une telle catégorie de clientèle) les différences vont toutes dans le même sens et elles sont trop considérables pour que les phénomènes qu'elles recouvrent ne soient pas bien réels. Le net ralentissement de la croissance au Québec depuis le début des années 1970, ralentissement non observé en Ontario, accentue encore davantage l'écart au profit de la province voisine. *La société québécoise prend du retard d'année en année, dans la production de diplômés universitaires*, par rapport à l'Ontario, par rapport à l'ensemble des autres provinces du Canada et, sans doute aussi, par rapport à la société américaine.

Les causes de ce ralentissement, et même de ce recul net depuis 1972, sont certes multiples et complexes. Elles peuvent tenir à la fois de l'état général de l'économie, des politiques adoptées par les divers paliers de gouvernement, de l'évolution des mentalités et des perceptions collectives.

Dans la perspective d'un redressement souhaité de la situation, les universités ont un rôle à jouer. Par les normes et les conditions d'admission, par la pratique du contingentement et par l'image qu'elles projettent d'elles-mêmes, les universités influent sur les choix et cheminements individuels des étudiants. L'adoption des orientations suggérées par le Comité dans les chapitres précédents devrait aider à redresser la situation et à atteindre des niveaux de production de diplômés plus élevés. Le Comité est d'avis, à la suite de l'examen des données présentées, que le « rattrapage » n'est nullement chose du passé : il demeure un objectif à réaliser. Il importe donc d'adopter des politiques de plus grande ouverture de l'institution universitaire; il importe de ne plus considérer l'université comme une gare de triage où il faut à tout prix rejeter un grand nombre d'éléments pour maintenir la valeur relative des autres.

3.2. Après l'obtention du premier diplôme : les choix

À la suite de l'obtention de leur premier diplôme, les étudiants sont placés, d'une façon générale, devant deux grandes possibilités. La première possibilité est de demeurer à l'université, soit pour parfaire leur formation et se familiariser avec une autre discipline en s'inscrivant dans un autre programme d'étude du niveau du premier cycle, soit, plus fréquemment, pour s'engager dans des études de deuxième cycle.

L'autre grande possibilité consiste évidemment à entrer sur le marché du travail. Dans la réalité cependant, les lignes de démarcation ne sont pas si nettement définies et les choix ne sont pas toujours si clairement effectués. Certains étudiants peuvent s'inscrire en attendant

de se trouver un emploi, d'autres se retrouvent sur le marché du travail parce qu'ils n'ont pas été acceptés au niveau du deuxième cycle, d'autres aussi poursuivent leurs études tout en exerçant une activité professionnelle. Cependant, pour les besoins de cet exposé, on ne retiendra que les deux grandes possibilités générales.

3.2.1. Rester à l'université

La décision de poursuivre des études universitaires après l'obtention d'un premier diplôme répond à l'une ou l'autre de ces deux orientations : effectuer une réorientation et changer de discipline en entreprenant un autre programme d'étude au premier cycle, ou poursuivre des études graduées dans la même discipline.

Il est impossible actuellement d'évaluer le nombre de ceux qui décident poursuivre des études dans une nouvelle discipline : il est certain néanmoins que le phénomène existe. De plus, on sait déjà que ces étudiants sont favorisés pour l'admission à d'autres programmes d'études, qu'ils pourront même souvent se faire créditer plusieurs cours et compléter ainsi ce deuxième diplôme plus rapidement que les autres étudiants.

Quant à ceux, plus nombreux, qui choisissent de poursuivre des études graduées dans leur discipline, leurs effectifs ont tendance à s'accroître depuis quelques années. Les données présentées au tableau XV illustrent cette croissance tant des effectifs universitaires aux deuxième et troisième cycles que des diplômes décernés.

Il faut cependant relativiser cette croissance pour le Québec : les données déjà exposées au tableau XIV montraient que si, durant cette période, le Québec avait multiplié par trois les nombres de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés, l'Ontario les avait, pour sa part, multipliés par six. Quant aux effectifs eux-mêmes, qui passaient de 2 307 à 11 094 au Québec de 1961 à 1975, ils augmentaient de 2 903 à 17 860 en Ontario durant la même période.

D'importantes variations existent cependant entre les disciplines elles-mêmes : le retard du

TABLEAU XV

Évolution des effectifs de deuxième et troisième cycles et des diplômes de maîtrise et de doctorat décernés Québec, 1961-1975

année	effectifs universitaires à temps plein, deuxième et troisième cycles	maîtrises décernées	doctorats décernés
1961	2 307	775	123
1965	5 810	1 005	175
1969	6 555	1 611	236
1972	9 603	1 861	298
1975	11 094	2 514	354

Source : Statistique Canada (cat. 81-568 et 81-559).

Québec dans la production de gradués de deuxième et troisième cycles n'est pas le même pour tous les champs disciplinaires ou, plutôt, l'écart avec l'Ontario ne s'est pas agrandi ou rétréci également pour toutes les disciplines. Le tableau XVI présente le nombre de diplômes décernés de 1961 à 1975, au Québec et en Ontario, selon les groupes disciplinaires.

Il semble bien, par ailleurs, que les motivations à poursuivre des études après l'obtention d'un premier diplôme soient diversifiées. Une récente enquête, effectuée auprès des diplômés de 1977 de la faculté des sciences sociales de l'université Laval [3], révélait que près de 30% de ces diplômés qui avaient poursuivi leurs études ne l'avaient pas fait en raison d'un choix de longue date, mais bien plutôt pour toutes sortes de raisons autres, dont celle de ne pas s'être trouvé d'emploi après l'obtention de leur diplôme.

TABLEAU XVI

Évolution du nombre de diplômes de maîtrise et de doctorat décernés au Québec et en Ontario par champ de spécialisation, 1961-1975

diplôme	champ de spécialisation	1961 Québec	1961 Ontario	1965 Québec	1965 Ontario	1969 Québec	1969 Ontario	1972 Québec	1972 Ontario	1975 Québec	1975 Ontario
maîtrise	éducation	9	128	30	176	64	454	267	829	357	1 116
	humanités	210	188	207	378	401	811	476	1 462	541	1 205
	sciences sociales	401	263	495	495	645	1 229	602	1 830	976	2 289
	sciences agricoles et biologiques	27	63	39	85	84	135	104	197	96	204
	génie et sciences appliquées	43	101	82	206	173	468	168	579	216	537
	sciences de la santé	36	21	80	38	111	86	113	106	116	110
	mathématiques et sciences physiques	49	127	72	180	133	317	131	485	212	399
doctorat	éducation		6		12	1	22	2	45	17	74
	humanités	23	33	31	41	33	72	46	126	68	171
	sciences sociales	20	21	24	26	45	76	58	126	69	203
	sciences agricoles et biologiques	29	17	36	29	39	60	49	91	47	80
	génie et sciences appliquées	4	14	10	18	29	85	41	140	49	122
	sciences de la santé	13	8	23	12	25	20	31	70	32	50
	mathématiques et sciences physiques	34	47	51	89	64	169	71	253	72	206

Source : cf. tableau XV.

Il est possible cependant qu'en raison de la nature de l'instrument utilisé dans cette enquête, le questionnaire, le poids réel d'une telle raison soit nettement mal estimé. Les paramètres d'une décision ne sont jamais aussi clairement tracés dans la réalité que dans un questionnaire. Ainsi, le fait de ne pas avoir trouvé d'emploi peut très bien avoir constitué, pour un étudiant, une raison importante de poursuivre ses études, hypothèse déjà envisagée, mais non arrêtée.

Certaines études, surtout américaines, ont montré que le taux de rendement individuel des études graduées est inférieur à celui du premier diplôme universitaire. Une étude publiée par le Conseil économique du Canada remettait aussi en question cette « rentabilité » des études avancées pour l'individu[4]. C'est ainsi reconnaître que les principales motivations à poursuivre des études graduées ne sont pas avant tout d'ordre économiques : elles ont trait à la pratique même de la carrière envisagée.

Néanmoins, dans le contexte économique actuel, la décision de poursuivre des études graduées conserve une part importante de rationalité économique. Le rendement total, escompté sur toute la carrière, est peut-être faible comparativement à des diplômes inférieurs, mais la probabilité de se trouver un emploi à court terme semble plus élevée. On a ainsi constaté que, dans l'ensemble, le chômage était de 50% plus élevé chez les diplômés de premier cycle que chez ceux des deuxième et troisième cycles au moment de l'enquête de 1978[5]. Les données provenant de l'enquête sur les diplômés de la faculté des sciences sociales indiquent des tendances analogues[6] : seulement un seul étudiant sur trente-sept ayant obtenu leur diplôme de maîtrise, soit environ 3%, n'avait pas d'emploi au moment de l'enquête, alors que plus de 17% des détenteurs de baccalauréat étaient dans cette situation. Évidemment, il n'y a pas lieu de généraliser ces données, d'une part, en raison du faible nombre de diplômés de maîtrise (37) et, d'autre part, parce qu'il ne s'agit pas nécessairement là de jeunes qui se cherchent activement du travail : certains peuvent fort bien être en « vacances prolongées » ou en attente d'accéder à la maîtrise après un an de répit.

Les résultats de ces deux études indiquent cependant que certains étudiants trouvent rationnel, de s'inscrire à des études graduées, même si leurs aspirations quant à leur carrière ne l'exigent pas. Il faut ajouter que le système de prêt-bourse peut, en assurant un certain revenu, inciter plusieurs étudiants à demeurer inscrits. . . au moins jusqu'à ce qu'ils se soient trouvé un emploi.

Voilà pour les stratégies individuelles. Mais quelles significations ont-elles sur le plan social? Quels sont les coûts sociaux d'un tel fonctionnement? Il est difficile de le préciser, mais il est certain qu'ils sont considérables : autant il convient de hausser le plus possible le niveau de compétence des diplômés universitaires et de favoriser la production d'un plus grand nombre de maîtres et de docteurs dans toutes les disciplines, autant il serait néfaste que les études graduées jouent un rôle de soupape de sûreté et servent de salle d'attente de luxe pour des bacheliers que la société est incapable d'utiliser dès l'obtention de leur diplôme. La généralisation d'une telle stratégie provoquerait une augmentation considérable des coûts sociaux.

3.2.2. L'entrée sur le marché du travail

L'entrée sur le marché du travail constitue pour tous un point de transition important. C'est là l'occasion de transformations majeures dans le mode de vie.

La situation économique actuelle n'est pas sans ajouter des éléments nouveaux d'inquiétude à cette insécurité engendrée par les modifications de statut et d'habitudes personnelles. Un taux de création d'emplois insuffisant à accueillir des cohortes importantes de jeunes qui font leur apparition sur le marché crée une situation de resserrement des débouchés. De là provient le caractère plus ardu et plus incertain de l'obtention d'un emploi répondant aux attentes permises par les études supérieures.

Aussi, ce moment est-il souvent envisagé avec crainte. De plus, les études universitaires ne semblent pas aider les étudiants à définir de façon beaucoup plus précise l'idée qu'ils se font de leur occupation future. Comme le démontre le tableau XVII tiré des données de

la recherche ASOPE pour le secteur francophone, le pourcentage de ceux qui savent précisément ce qu'ils veulent faire plus tard n'augmente que de 5% entre la première et la troisième année d'université et se situe à 26,7%. La majorité d'entre eux (64,6%, soit à peu près le même pourcentage aux deux moments de l'étude) n'ont qu'une idée générale de ce qu'ils veulent faire.

Au sortir de l'université, le champ de recherche d'emploi pour un diplômé demeure relativement restreint alors que ses aspirations sont élevées : aussi ne doit-on pas s'étonner qu'un plus grand nombre d'entre eux (33%) comparativement aux étudiants n'ayant atteint que la fin du secondaire (19%) affirment avoir eu à traverser une période difficile au moment de la recherche de leur premier emploi permanent[7].

TABLEAU XVII

Précision de l'idée de l'emploi futur selon le niveau universitaire

niveau universitaire	idée précise	idée générale	ne sais pas trop bien	ne sais pas du tout	
première année	21,0	64,4	12,6	2,0	(76,7)
troisième année	26,7	64,6	7,1	1,7	(60,4)

SOURCE : P. Roberge, *Le Nombril vert, les oreilles molles*, p. 39.

Les données de *La Relance à l'université*[8] permettent d'évaluer le résultat de ces démarches : en effet, la population analysée a été rejointe au début de 1978, soit environ trente mois après avoir quitté l'université. Le Comité retient les résultats suivants pour les fins de cet exposé :

3.2.2.1. Le statut d'emploi des diplômés

On doit noter, au départ, que la population analysée est celle des diplômés de 1975 et que l'analyse ne tient pas compte du devenir professionnel des individus ayant quitté les études avant l'obtention d'un diplôme. Cette population qui constitue, dans certains programmes, une majorité parmi les entrants, demeure une grande inconnue.

— Parmi les diplômés de 1975, deux ans et demi après l'obtention de leur diplôme, 82,5% déclarent travailler à temps plein; 7,4% sont encore aux études; 4,6% travaillent à temps partiel; enfin, 4,0% sont en chômage;

— Le chômage touche moins les diplômés des deuxième et troisième cycles que ceux du premier cycle;

— Le taux de chômage est plus élevé chez les femmes diplômées (6,0% *vs* 2,7%); de plus, elles travaillent plus à temps partiel (8,1% *vs* 2,7%), sont plus souvent aux études à temps partiel (1,3% *vs* 0,3%) et plus souvent inactives (1,9% *vs* 0,3%);

— Les diplômés francophones et anglophones connaissent des taux équivalents de chômage (3,6% et 3,5% respectivement), et inférieurs aux « allophones »;

— Le chômage et le statut du travail ne sont pas les mêmes selon la discipline du diplôme; en fait, le chômage varie de 2 à 10% : il est à son plus bas pour les finissants de sciences pures, de sciences de l'éducation et des sciences de la santé (autour de 2%); par contre, les diplômés d'arts et de musique de même que ceux des lettres se détachent nettement du peloton avec des pourcentages de 8,7% et 10,0% de chômeurs;

— Ces mêmes disciplines sont également celles où les pourcentages de travailleurs à temps partiel sont parmi les plus élevés : 10,1% en arts et en musique et 6,9% en lettres.

3.2.2.2. Le temps nécessaire pour trouver le premier emploi

Le laps de temps nécessaire pour trouver le premier emploi est une donnée importante pour l'étudiant lui-même. À cet égard, il importe de retenir les observations suivantes :

— Les diplômés du premier cycle mettent en moyenne plus de temps que ceux des deuxième et troisième cycles à se trouver un emploi (4,5 *vs* 3,0 semaines);

— Les femmes passent aussi plus de temps à se trouver un emploi (5,0 *vs* 4,0 semaines en moyenne pour les hommes);

— Il y a peu de différence entre les francophones et les anglophones à cet égard;

— Finalement, si l'on compare la facilité à se trouver un emploi selon la discipline d'étude, les sciences de l'administration[9] et les sciences de la santé viennent largement en tête (2,3 et 2,4 semaines) et ce sont les étudiants en arts et en musique qui éprouvent le plus de difficulté (8,2 semaines en moyenne).

3.2.2.3. Les types d'activité professionnelle

Finalement, quelques remarques rapides au sujet des types d'activité exercée selon la discipline de formation. Certaines disciplines paraissent ainsi déterminer fortement la nature même des emplois exercés, au moins au cours des premières années après l'obtention du diplôme; d'autres, au contraire, voient leurs diplômés exercer une grande diversité d'activités professionnelles.

Il est ainsi possible de distinguer quatre types généraux de disciplines en fonction du type de tâches que remplissent leurs diplômés : tout d'abord les disciplines à forte concentration (lorsque 90% des diplômés se retrouvent dans une même catégorie d'emploi) et les disciplines à faible concentration (lorsque moins de 50% des diplômés sont ainsi agglomérés). Entre ces extrêmes, deux catégories intermédiaires : l'une où la concentration est de 70 à 89%, l'autre où elle est de 50 à 69%[10].

Catégorisation des activités professionnelles

CATÉGORIE A:

Disciplines à forte concentration
(90% des diplômés dans une même catégorie d'emploi)

— Type professionnel secteur santé
médecine, optométrie, pharmacie, diététique
— Type professionnel secteur industriel
droit, architecture, comptabilité et génie

CATÉGORIE B:

Disciplines à concentration moyenne-forte
(entre 70 et 89% des diplômés dans une même catégorie d'emploi)

— Type professionnel secteur social et scientifique
médecine vétérinaire, réadaptation, service social
— Type professionnel secteur sciences appliqués
sciences de la terre, informatique
— Type professionnel secteur de l'éducation
sciences de l'éducation et de l'éducation physique
— Type paraprofessionnel secteur arts
arts plastiques, littérature

CATÉGORIE C:

Disciplines à concentration moyenne-faible
(entre 50 et 69% des diplômés dans une même catégorie d'emploi)

— Type paraprofessionnel secteur éducation
sciences religieuses, musique, histoire, philosophie, géographie et langue
— Type professionnel secteur administration
relation industrielles, finances, marketing, administration hospitalière, actuariat
— Type professionnel secteur scientifique et social
criminologie, géodésie, forestrie, orientation, sciences sociales

CATÉGORIE D:

Disciplines à faible concentration
(moins de 50% des diplômés dans une même catégorie d'emploi)

— Type professionnel secteur sciences pures et sciences sociales
biologie, physique, chimie, mathématiques, journalisme
— Type paraprofessionnel secteur enseignement et administration
économie, sciences politiques, psychologie, anthropologie, sociologie, arts appliqués

Avant de clore cette description de la destination professionnelle, deux remarques : l'une sur la destination dans l'administration publique, l'autre sur le roulement de la main-d'œuvre hautement qualifiée.

L'administration publique attire davantage de diplômés de certaines disciplines : seules celles qui fournissent plus de 25% de leurs diplômés seront ici énumérées. Ce sont : la criminologie (68,7%), les sciences politiques (52,4%), l'économique (52,2%), le journalisme (46,4%), l'informatique (45,2%), le marketing (38,1%), l'actuariat (30,8%), les sciences de la terre (29,9%), la géographie (29,1%), la foresterie-géodésie (28,0%), et enfin le génie mécanique (25,5%).

En second lieu, ces données évaluent à 1,4 le nombre moyen de postes à temps plein occupés par les finissants de 1975 dans les trente mois suivant leur sortie de l'université. Ce qui signifie un roulement relativement important de cette main-d'œuvre jeune et hautement qualifiée. Ce même phénomène fut également relevé pour l'ensemble du Canada dans le numéro spécial du *Financiel Post* déjà cité. L'auteur attribuait ce roulement au fait que 30% des gradués de collèges ou universités occupent des postes ne requérant pas de diplôme. De sorte que, si le premier emploi est terne, n'offre ni défi, ni chance d'avancement, on n'hésite pas à le quitter. Quelque 40% des gradués de collèges et d'universités de l'année 1978 au Canada qui se seront trouvé un emploi cette année auront quitté cet emploi d'ici 1981, ce qui présente des coûts de recrutement et d'entraînement fort important[11].

Ce haut taux de roulement aurait aussi des conséquences importantes sur le marché d'emploi des nouveaux gradués puisque la plupart des postes s'obtiendraient sur un « marché caché » (*hidden job market*). On estime qu'environ 60% des postes disponibles à un moment ou à un autre ne sont jamais annoncés et sont directement comblés de différentes manières : contacts personnels, recommandations d'amis ou de collègues, etc. Sur ce « marché caché » de l'emploi, les individus déjà en circulation ont donc un net avantage sur les nouveaux diplômés.

3.3. La sortie de l'université : quelques orientations possibles

Ces observations avaient pour objectif de tracer une image de la situation des étudiants qui les mène de l'université au marché du travail.

Quelle conclusion en tirer? Que des études de marché sont absolument nécessaires pour orienter l'université dans le type de formation qu'elle doit donner et le nombre de gradués qu'elle doit produire par discipline? *Sûrement pas*. Telle semble bien pourtant avoir été la hantise de la période de croissance tout autant que celle de rationalisation qui l'a immédiatement suivie.

Les données présentées montrent des différences importantes dans le devenir professionnel : facilité de se trouver un emploi, type d'emploi, etc., selon la formation reçue. Mais au-delà de ces déterminations générales, elles soulignent la largeur du champ d'indétermination qui persiste.

Si des études de marché paraissent nécessaires, c'est, de l'avis du Comité, dans cette perspective de large indétermination qu'elles doivent être conduites. Plutôt que de chercher à utiliser les résultats de telles analyses comme instrument de planification de la « production » universitaire, ambition dont on a montré la vanité, il vaudrait mieux y recourir dans le but de fournir une bonne information à la clientèle étudiante. À partir de ces informations, les étudiants pourraient choisir, évaluer les risques, décider ou non de les assumer et, plus encore, décider si oui ou non ces données peuvent avoir un poids dans leur décision. Il faut se remémorer que l'aspiration à une fonction professionnelle déterminée n'est pas la seule ni même la principale motivation aux études pour plusieurs étudiants. Ainsi, pour prendre le cas des étudiants en musique qui, comme le montraient les statistiques présentées plus haut, ont des difficultés de transition vers le marché du travail, des rencontres avec des professeurs de ces facultés ont permis de confirmer que les étudiants qui s'y inscrivent sont fort conscients de cette situation : ceci n'ébranle en rien leur orientation. La motivation et le rendement économiques ne peuvent donc être considérés comme les seules incitations

aux études universitaires. Le contraire renverrait une bien piètre image de l'université et de la société.

La première orientation que pourraient adopter les universités pour faciliter cette transition des diplômés vers le marché du travail serait donc de diffuser une plus grande information aux étudiants quant aux débouchés possibles des diverses disciplines.

Par contre, cette information ne saurait résoudre à elle seule le problème des coûts sociaux encourus par la sous-utilisation systématique des ressources humaines instruites dans la société. Car si, d'un point de vue personnel, les diplômés universitaires sont avantagés, à court et à long terme, par rapport à ceux qui n'ont pas poursuivi leurs études jusqu'à ce niveau, il faut reconnaître que les coûts sociaux de l'improductivité temporaire de ces diplômés sont considérables. C'est plus à la société elle-même qu'aux seuls individus concernés que les « chômeurs instruits » coûtent cher. Mais la solution n'est sûrement pas de cesser d'instruire les jeunes de crainte qu'ils ne deviennent chômeurs. Le Comité pense plutôt qu'il est préférable humainement et plus rentable collectivement de promouvoir une utilisation maximale de ces compétences et de ces énergies. Dans cette voie, un double effort devrait être tenté, où l'institution universitaire devrait avoir, selon le Comité, un certain rôle à jouer.

D'abord, un plus grand accent devra être mis sur le placement des étudiants. Cette question a déjà été abordée à propos des stages, dans le chapitre précédent. Il importe, en effet, de chercher à assurer à tout diplômé universitaire un travail dans lequel il peut mettre son potentiel et sa compétence au service de la collectivité. Bien sûr, il existe déjà des services de placement dans les universités du Québec, mais leur efficacité est limitée en période de resserrement du marché du travail.

Pourquoi, en effet, un service de placement ne serait-il vraiment efficace que lorsqu'il y a demande excédentaire? On notera d'ailleurs que, au cours de telles périodes, la fonction « placement » n'est pas d'abord assurée par les services de placement officiels. Les entreprises se métamorphosent en autant de services de placement qui viennent s'arracher les diplômés sur les campus mêmes. Dans de telles périodes, les entreprises consacrent des ressources financières importantes pour cette activité. Le Comité préconise une concertation de toutes les composantes de la société, y compris les universités, pour mettre sur pied un service de placement qui est plus nécessaire que jamais dans une période de récession économique. Le seuil d'efficacité d'un tel service : le placement de tous les diplômés.

Cet objectif entraîne la mise sur pied d'un deuxième volet, soit la création d'emplois pour les diplômés. On pourrait penser, par exemple, à l'institution d'un « système d'emploi communautaire » à rémunération minimale : un tel système ne devrait cependant pas être conçu pour faire payer aux étudiants les ressources dont ils ont bénéficié pendant leurs études, mais pour rendre productifs socialement les investissements collectifs consentis. Tous les secteurs de la collectivité devraient pouvoir profiter d'un tel programme, moyennant certaines conditions. Par ailleurs, les conséquences de l'instauration d'un tel système pour les organismes communautaires ne sont pas à dédaigner, non plus que le complément de formation ainsi acquis par les diplômés eux-mêmes.

Notes du chapitre III

1. Ce taux annuel moyen d'augmentation est calculé selon la technique la plus simple qui suppose une linéarité entre les deux moments des temps considérés. Il est calculé à partir des données précédentes, selon l'équation logarithmique suivante :

$$\log.(1 + i) = \frac{\log. \text{diplômes } 1975 - \log. \text{diplômes } 1961}{15 \text{ ans}}$$

2. Les quotients obtenus en divisant les taux annuels moyens d'augmentation des diplômes décernés par taux correspondants de la population de 20-24 ans sont respectivement de 2,47 et de 2,59 pour le Québec et l'Ontario de 1961 à 1969.

3. Doris Gagnon, *Situation des diplômés de sciences sociales* (Québec, Université Laval, Vice-décannat aux affaires étudiantes, juin 1978).

4. David A. Dodge, « Occupational Wage Differentials, Occupational Licensing and Returns to Investment in Education : An Exploratory Analysis », *in Canadian Higher Education in the Seventies* Ottawa, Conseil économique du Canada, mai 1972, p. 133-175.

5. Marc Audet, *La Relance à l'université*, Documents « Éducation et emploi », Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la planification, août 1978.

6. Doris Gagnon, *op. cit.*, p. 9.

7. D'après une analyse des étudiants ayant quitté les études à différents moments entre les années 1973 et 1976, Pierre Roberge, *Le Nombril vert et les oreilles molles*, p. 39.

8. Marc Audet, *loc. cit.*

9. Des données récentes de James Bagnall confirment cet avantage des finissants d'administration : à la direction de ces écoles (ou facultés), on est unanime à prédire que tous les finissants auront trouvé un emploi en moins de six mois après l'obtention de leur diplôme, la plupart ayant reçu des offres bien avant ce moment. James Bagnall, « This Year's 150 000 Grads can't get no Satisfaction », *in Financial Post*, vol. 42, n° 40, special report (automne 1978). Dans le même sens, *Le Devoir* du 11 juillet 1978 publiait le compte rendu d'une entrevue auprès de la direction affirmant que 90% des finissants avaient trouvé un emploi, dont la moitié dans des firmes anglophones. La plupart des autres poursuivaient leurs études. La situation des finissants en droit serait moins avantageuse selon le *Financial Post* des 2 000 juristes ayant passé le Barreau en 1978, 15% auraient été incapables de se trouver un emploi au Canada.

10. Il faut noter que les données utilisées ici ne portent que sur les diplômés du premier cycle.

11. James Bagnall, *art. cit.*, p. 3.

CHAPITRE IV :

Conclusion

Après avoir examiné un certain nombre de problèmes et de difficultés de la vie proprement scolaire des étudiants à l'université, et montré en quoi ils étaient liés aux problèmes de la gestion interne des universités et de l'organisation du système scolaire et social, le Comité tient à rappeler brièvement les principales orientations, proposées tout au long de cet exposé, qui ne constitue pas tant, il faut le souligner, un lieu de réponses qu'un lieu d'interrogations, d'hypothèses, et si possible, d'orientations de solutions.

En effet, l'approche adoptée par le Comité a surtout été interrogative: elle s'est définie comme une incitation à la recherche de nouvelles voies de solution aux problèmes identifiés, et de nouveaux modes de fonctionnement pour tous les agents impliqués dans l'institution universitaire. Cependant, le Comité a tenu à situer les interrogations et les suggestions au-delà du simple développement de techniques et de procédures propres à mieux assurer le fonctionnement du système tel qu'il est actuellement conçu, et à les rattacher, non pas tant à ses rouages qu'au fondement et aux finalités mêmes de la formation universitaire.

Dans les pages suivantes, seront ainsi rapportées les orientations générales préconisées par le Comité relativement à

l'accès à l'université, aux programmes d'études, aux méthodes pédagogiques et à la transition des étudiants vers le marché du travail.

4.1. L'accès à l'université

Trois points marqueront ce propos : d'abord la question du taux d'accès lui-même, puis celle de la représentation sociale à l'université, et enfin, un problème plus général, celui de la rareté de l'information concernant le fonctionnement, l'évolution du système universitaire, et les cheminements des étudiants.

4.1.1. Le taux d'accès à l'université

Bien que l'organisation universitaire ne soit qu'en partie responsable du taux de fréquentation universitaire, il convient tout de même d'inciter les universités à rechercher les moyens susceptibles d'accroître la proportion de Québécois accédant à des programmes de formation supérieure, d'assurer aux étudiants, par delà le diplôme, le développement de leur potentiel, et de leur permettre ainsi une plus grande participation au progrès de l'ensemble de la collectivité.

Sans, par là, préconiser la poursuite d'objectifs de rattrapage, le Comité est d'avis que la comparaison des taux d'accès des jeunes du Québec et de ceux atteints ailleurs, notamment en Ontario, est suffisante pour convaincre les universités que le système universitaire québécois demeure encore largement sélectif et élitiste. On connaît toute l'influence que les universités exercent sur l'ensemble du système scolaire. Quelle serait la production du système scolaire des secteurs secondaire et élémentaire si, durant les dix prochaines années, on appliquait une politique visant à doubler le taux de fréquentation universitaire? La réponse de la base dépend dans une certaine mesure de l'ouverture au sommet de la pyramide.

Il est malheureusement encore trop admis que seulement 10% de la population est capable de poursuivre des études universitaires. Cette conception, sanctionnée par le système scolaire, amènent les différents agents éducatifs à se comporter de façon telle que très peu d'étudiants deviennent réellement aptes à poursuivre leurs études, et que ceux dont les capacités sont reconnues réduisent leurs aspirations aux études supérieures.

Pour sa part, le Comité opte résolument pour un objectif de développement optimal des potentialités des ressources humaines de la société québécoise; dans cette perspective, il faudrait que les universités et les responsables des politiques éducatives rendent publiques les contraintes qui pourraient venir freiner la réalisation de cet objectif, car les limites appliquées aux politiques d'accès trouvent leur justification dans des considérations d'ordre économique et politique.

Le Comité n'approuve pas les restrictions de crédits qui entraînent des limitations de l'accès à l'université, et il suggère à toutes les instances de l'ensemble des institutions universitaires de procéder à des évaluations critiques susceptibles de favoriser l'accès à l'université pour tout étudiant détenteur d'un DEC ou l'équivalent. Il ne s'agit aucunement ici de cautionner une quelconque prétention aux économies d'échelle, mais bien plutôt d'amorcer une ère de coopération pour le développement des ressources humaines de la société, au lieu de poursuivre celle de la compétition.

4.1.2. La représentation sociale à l'université

Bien que l'université soit reconnue comme étant au service de l'ensemble de la société, plusieurs couches sociales y sont peu représentées en raison des structures sociales, qui gouvernent cette institution comme toutes les autres. N'ignorant pas que, dans toute société, il existe des mécanismes de sélection des candidats postulant l'admission aux études universitaires, le Comité propose toutefois que soit considéré un élargissement de la représentation des divers systèmes de valeurs et des divers groupes sociaux et ethniques qui forment la société. Comme une représentation proportionnelle serait largement illusoire, surtout au niveau de certaines catégories sociales, il est suggéré d'intégrer dans l'université une « masse critique » de représentants de ces groupes minoritaires au plan des attitudes et des valeurs, afin d'assurer la diversité de la clientèle et le respect des valeurs démocratiques, au sein de l'université.

Le Comité préconise une politique ouverte d'admission qui aille à l'encontre de tout contingentement. Cette orientation semble d'ailleurs partagée par l'Office des professions, en ce qui concerne les programmes conduisant aux professions régies par les corporations professionnelles. Cependant, compte tenu du pouvoir effectif, qu'ont actuellement les corporations professionnelles, de limiter le nombre d'entrants dans la profession, il est peu probable qu'une véritable ouverture ne se produise à court terme dans ces disciplines, malgré le fait que la loi des professions n'attribue aucun pouvoir aux corporations en matière d'admission, ou de contenu de programmes universitaires.

Ainsi, il semble bien qu'en dépit de cette recommandation du Comité, le contingentement gardera, durant un certain temps, son droit de cité, et cela surtout dans les professions où les taux de salaire et le prestige sont les plus élevés. C'est dans cette perspective de rareté des places et de grande compétition que le Comité a cru opportun de proposer une méthode de sélection basée sur l'équiprobabilité.

Le Comité a interrogé les critères qui peuvent fonder une méthode d'attribution des places rares. Le mérite scolaire, les habilités ou les dispositions spécifiques mesurées, ou encore le mélange des deux, ont cessé de faire l'objet d'un consensus, à cause, d'une part, de leur faible efficacité réelle, et, d'autre part, à cause des problèmes d'équité dans la représentation, qu'entraînent ces méthodes, semblables en cela à la méthode plus ancienne du patronage.

C'est pourquoi, le Comité en est venu à proposer une méthode mixte, l'équiprobabilité d'admission à partir d'un seuil d'exigences déterminé; cette méthode, tout en maintenant des standards élevés, est axée à la fois sur des critères d'équité et d'efficacité. Elle favorise les individus qui, en raison de leur situation sociale ou en raison de divergence de valeurs ou d'objectifs, ne peuvent réaliser adéquatement leur potentialité de faire des études supérieures, et de s'engager socialement dans un travail professionnel approprié.

Cette méthode a comme avantage d'éliminer le faible critère des résultats scolaires, dans le choix de candidatures pratiquement identiques, sur ce plan. Elle permet de réaliser l'objectif qui consiste à intégrer dans l'université une masse critique de représentants de classes d'individus, moins favorisés par les modes actuels d'admission. Même dans les cas où les qualifications de base exigées sont établies en termes de caractéristiques de type scolaire ou socio-démographique, le recours aux diverses formes d'échantillonnage connues permet d'assurer à tous les membres d'une même classe d'individus la même chance d'être choisis.

4.1.3. La rareté de l'information

Le Comité a insisté à maintes reprises sur la rareté des recherches concernant le fonctionnement des universités, et surtout, sur l'accès à l'université. Une telle carence est d'autant moins acceptable qu'elle se manifeste à une période de restriction de l'accès. S'il demeure possible d'obtenir de certaines universités quelques statistiques sur les admissions, il est par contre impossible de réaliser une étude sérieuse de la question, car il n'y a pas de données disponibles sur le sort final réservé aux demandes multiples d'admission des étudiants.

Il est urgent de mettre sur pied une banque centrale de données, qui pourrait enfin permettre une analyse approfondie de la situation, et une évaluation de cette politique d'accessibilité, souvent affirmée mais jamais vérifiée.

Le Comité est d'avis que la responsabilité de cette évaluation incombe au MEQ, à l'heure actuelle, étant donné l'absence d'un organisme de coordination des admissions; il est d'avis également qu'une telle évaluation répond davantage à la mission du ministère que l'investissement dans le calcul des cotes « Z ». S'il existait un organisme de coordination, tel que « l'organisme unique » proposé dans le premier chapitre, il lui reviendrait d'assurer la réalisation des recherches nécessaires à l'évaluation des politiques, et à la planification des orientations nouvelles du réseau québécois. Mais en attendant que ne soit créée une telle banque de données, le Comité

propose que soit faite, dans les plus brefs délais, une étude exhaustive des problèmes rattachés à l'admission.

4.2. Les programmes et les méthodes pédagogiques

Deux thèmes ont surtout guidé la réflexion du Comité quant aux programmes d'études et aux méthodes pédagogiques utilisées à l'université : d'abord, le mode de conception et de gestion des programmes; et la nécessité d'une plus grande souplesse dans l'adaptation des programmes, et des méthodes pédagogiques, aux besoins des étudiants, notamment aux besoins d'interdisciplinarité, de plus en plus pressants.

4.2.1. La conception et la gestion des programmes

Tout d'abord, le Comité a constaté avec étonnement que cet élément central de la réalisation de la fonction universitaire a nettement tendance à échapper à ceux qui devraient être considérés comme des collaborateurs privilégiés : les professeurs. À cette situation, plusieurs causes ont été évoquées : manque de concertation par respect du principe de la liberté professorale, ou par application des règles libérales de gestion, ou encore, comme conséquence de la lourdeur de l'appareil bureaucratique.

Le plus souvent, il se passe, en effet, des années avant qu'un programme ne franchisse toutes les étapes préalables à sa mise en place. Il n'est guère étonnant alors qu'on ne parvienne que rarement et difficilement à remettre en question des programmes déjà existants. De plus, il faut reconnaître que l'évaluation des professeurs, portant davantage sur leur travail de recherche, favorise peu la mise en chantier de programmes ou d'orientations nouvelles, et pénalise même ceux qui y consacrent trop d'énergie.

C'est pourquoi, le Comité propose une revalorisation de cette fonction de travail sur les programmes, là surtout où elle se loge d'abord, c'est-à-dire dans les départements, les modules ou les comités de programmes. Il estime qu'une approche autogestionnaire, ou plutôt co-gestionnaire (professeurs-étudiants) faciliterait l'exercice d'une gestion collégiale des programmes basée sur une concertation réelle et efficace quant aux objectifs à poursuivre et aux moyens pour y parvenir.

Une telle approche implique aussi une importante dimension de recherche et d'évaluation. En fait, l'évaluation continuelle constitue une activité essentielle de l'institution universitaire. On pourrait même soutenir que celle-ci trouve sa spécificité non pas tant dans son rôle de diffusion du savoir, mais dans celui de réflexion sur le savoir : l'université est un lieu de recherche, de critique et d'interrogation culturelle. L'exercice de son rôle de critique, et de formation à la critique, exige qu'une attention constante soit portée à l'évolution des disciplines et de la société, et peut-être encore davantage à l'évolution du rapport discipline société. Selon le Comité, l'université dont les cellules de base n'exercent pas cette fonction d'évaluation est une université vouée à la rigidité et à la progression à coup de crises et de ruptures.

Par ailleurs, il faut bien reconnaître que cette institution manifeste des réticences certaines à faire l'analyse de sa propre production, bien qu'elle se soit donnée comme tâche privilégiée la recherche, et qu'elle ait prouvé sa capacité d'assumer cette fonction dans les domaines les plus divers. Ce fait est d'autant plus étonnant que l'université invoque le mode de production industrielle comme le prototype du fonctionnement efficace; on sait toutefois que l'entreprise investit des ressources très importantes dans l'analyse et l'expérimentation de ses processus de fonctionnement, et de sa technologie de production.

L'assurance que l'université affiche en utilisant une certaine technologie dans l'élaboration des programmes (séquences d'apprentissage, formules d'apprentissage, attribution de crédits, détermination du nombre de crédits requis, etc.) n'est certes pas actuellement le signe de cette compétence et de cette recherche en technologie, caractéristiques de la grande entreprise privée.

La fonction de recherche en planification ne peut, par ailleurs, s'exercer avec justesse et efficacité que si elle est intimement liée au travail d'analyse et d'expérimentation réalisé au niveau des départements et des modules. Ni le

statu quo des programmes ou des cours, ni la fuite en avant de nouveaux cours préparés à la hâte ne sauraient permettre le renouvellement qui s'impose.

Il est certain que les solutions qui seront apportées pour remédier aux difficultés actuelles du processus d'élaboration de programmes varieront considérablement d'une discipline ou d'un groupe de disciplines à un autre, car ces difficultés tiennent à différents facteurs:

— les uns sont liés à la matière elle-même : état de développement des paradigmes, relations entretenues avec d'autres disciplines et évolution de ces relations;

— les autres sont liés à la « position sociale » de la discipline ou du champ d'études : utilisation sociale du savoir et pouvoir associé à ce savoir, fonction sociale des individus formés et degré de valorisation sociale rattaché à cette fonction, existence de groupes constitués soucieux d'exercer une certaine « influence » sur la formation de leurs futurs membres.

Le Comité propose donc une plus grande concertation entre les diverses universités au niveau des programmes : une telle concertation ne devrait cependant pas conduire à une uniformisation des programmes, mais plutôt servir de soutien à l'innovation, ou d'occasion de communication et d'encouragement à la coopération entre les groupes et les individus qui ont intérêt à conjuguer leurs efforts et leurs apports en vue d'une tâche commune.

4.2.2. L'adaptation des cours et des méthodes aux besoins

Tout au long des chapitres précédents, le Comité, en dénonçant les rigidités du système, a exhorté à plus de flexibilité et de souplesse dans la conception des structures, des normes, des processus. Il convient cependant de préciser que flexibilité ne signifie pas enseigner n'importe quoi, n'importe comment, ou cesser toute évaluation. Par ce terme, il est indiqué que les universités, dans la gestion interne de leurs programmes, de leurs cours et autres activités de formation, s'adaptent aux besoins. Cette adaptation nécessite de la part des définisseurs de programmes une sensibilité aux besoins sociaux, qui ne soit pas synonyme de reddition ou de démission devant les responsabilités qui leur incombent. Plus précisément, il ne s'agit pas seulement de demander aux étudiants ce que sont leurs besoins, mais aussi, il faut analyser et réinterpréter les résultats en fonction de facteurs non disponibles aux répondants.

Cette adaptation plus poussée des programmes et des cours doit, de plus, se faire en référence aux besoins individuels et différenciés des étudiants.

Il semble que les universités sortent de la période de croissance avec un bilan impressionnant de diversification de programmes, de prolifération d'options de cours et de rationalisation de régimes d'inscriptions et de dossiers scolaires. Cette bureaucratisation, qui fut sans doute nécessaire, recèle toutefois des rigidités qui ne sauraient s'expliquer par la nature des systèmes techniques et informatiques. Les possibilités de souplesse de ces systèmes techniques dépassent de beaucoup celles des personnes qui les gèrent, des philosophies qui les animent et des pratiques de gestion qui en émanent.

Il est flagrant qu'une somme très grande de temps est dépensée à l'accomplissement d'activités scolaires, qui pourraient être avantageusement remplacées par d'autres tâches de formation. De nombreux étudiants connaissent ce problème. Il serait avantageux, dans une perspective d'économie de temps pour les étudiants, de prévoir un système d'option et d'équivalence d'activités de formation. C'est dans cette perspective que le Comité suggère certains réaménagements de l'année scolaire, notamment l'instauration de l'année continue.

Ce problème du manque d'adaptation des programmes institutionnels aux différences individuelles débouche sur un autre problème fort remarqué dans les campus universitaires actuellement : celui du besoin d'encadrement. À lui seul, il mériterait une étude approfondie, car il paraît être au coeur des changements qui s'opèrent dans la pédagogie universitaire, en posant une insistance plus importante sur l'apprentissage (learning), et une évolution vers l'éclatement du lieu traditionnel de la pédagogie, la classe et le cours.

Depuis l'aménagement de la diversification des options, on peut considérer que la pédagogie s'exerce tout autant à l'extérieur qu'à l'intérieur de la salle de cours. Choix d'options, de cours, de formules de cours, de travaux, de personnes avec qui travailler, d'endroits de cueillette de données ou de documents, liens à faire entre les cours, travaux pour fins d'intégration des connaissances qui se présentent sous une forme morcelée ou atomisée, stratégies de choix de travaux et de coopération pour épargner du temps : voilà autant de tâches de l'étudiant, qui montrent l'importance de la prise en charge que le « s'éduquant » doit assumer dans sa formation universitaire.

L'éclatement du lieu de cours ou de classe se poursuivra sans doute encore dans l'avenir; ce phénomène entraînera un besoin accru d'encadrement et nécessitera, dans l'orientation des solutions à y apporter, la collaboration des professeurs. Le Comité encourage donc ces derniers à se mettre résolument à la tâche de la promotion de formes nouvelles d'encadrement pédagogique de l'apprentissage. Il propose aussi que les directions de programmes mettent à la disposition des étudiants des équipes de professeurs qui aient la responsabilité, encore plus grande que celle des actuels conseillers d'étudiants, de poser un diagnostic complet sur les compétences d'un nouvel étudiant, afin de pouvoir le guider dans ses choix, et de le soutenir dans ses démarches d'apprentissage.

Les professeurs assignés aux tâches d'encadrement devraient avoir l'autorité nécessaire pour permettre aux étudiants sous leur responsabilité, de remplacer une activité de formation (même un cours obligatoire) par une autre, qui serait plus adaptée aux circonstances personnelles d'un étudiant, selon certaines règles souples à suivre.

L'orientation de la réforme pédagogique doit également tenir compte des nouveaux mécanismes qui s'instaurent dans les relations professeurs/étudiants, lesquelles sont des produits tout à fait spécifiques de l'évolution des rapports sociaux dans la société tout autant que dans le système d'éducation. Les étudiants ont le droit de participer à cette réforme.

Il importe aussi de se demander si les services mis sur pied pour améliorer la pédagogie universitaire ne servent qu'à guider les professeurs déjà sensibilisés à la qualité de l'enseignement, ou s'ils atteignent l'ensemble du corps professoral. Par ailleurs, certains groupes d'étudiants se sont constitués pour tenter de faire, le plus souvent péniblement, une évaluation des cours. La conjugaison de ces deux services pourrait sans doute réaliser plus efficacement cet objectif. Mais que fait-on pour mettre à la portée des étudiants les ressources nécessaires au bon développement d'un service de qualité? Le refus de reconnaître le bien-fondé de telles initiatives prive l'institution de l'apport critique des premiers destinataires et des coproducteurs de ces services.

4.3. La transition des étudiants sur le marché du travail

Bien que les problèmes de placement des diplômés ne soient pas du ressort direct des universités, le Comité estime que leur responsabilité à cet égard n'est pas nulle. L'université ne peut se désintéresser du sort de sa production; elle ne peut fermer les yeux sur le destin, au moins immédiat, de ses diplômés, et ce, parce que, d'une part, des coûts supplémentaires, difficilement évaluables de façon précise, sont entraînés par le fait que certains étudiants poursuivent leurs études, faute d'emploi; parce que, d'autre part, l'université, étant une institution sociale, c'est-à-dire une partie intégrante de la société, doit faire sa part pour que les aptitudes qu'elle a contribué à développer chez les individus, et les compétences qu'elle a certifiées, soient utilisées de façon optimale dans la société; et enfin, parce que déjà elle remplit partiellement une telle fonction par l'organisation de stages de formation pratique, à l'usage des étudiants de certaines disciplines.

À propos des stages, le Comité situe cette question dans les problèmes, actuels et futurs, les plus cruciaux de l'enseignement universitaire, et la considère comme le symptôme d'une crise plus profonde que traverse, en particulier la formation dans les programmes professionnels. Le fort courant utilitariste et la désaffection relative de la formation théorique

et livresque ont fait croître l'importance des stages et les coûts réels de cette pratique.

Laissant à d'autres le soin de débattre la question plus philosophique de savoir si les stages doivent être considérés comme un mode pédagogique semblable aux autres dans la formation universitaire, le Comité a préféré insister sur le stage de fin d'études, et opter pour l'établissement d'un lien étroit entre le stage de formation pratique de fin d'études et l'emploi régulier. Il propose ainsi que le placement, c'est-à-dire l'emploi du gradué, devienne un service central de l'université. Cette pratique permettrait une initiation au travail professionnel, justifierait l'investissement fait dans la formation du candidat à un poste permanent, et susciterait une meilleure motivation du stagiaire en probation. On notera que l'un des aspects les plus positifs du programme de l'enseignement coopératif de Sherbrooke est qu'une forte proportion de stagiaires obtiennent un emploi à leur endroit de stage.

De l'avis du Comité, cette orientation devrait être adoptée vis-à-vis de tous les diplômés universitaires. De concert avec d'autres institutions, l'université devrait contribuer à réduire au minimum le « chômage instruit », si onéreux pour la collectivité. Certaines suggestions à ce propos sont contenues dans le chapitre troisième.

Ces suggestions visent une plus grande utilisation des compétences formées à l'université, et écartent les voies de solution basées sur une limitation délibérée du nombre de diplômés universitaires au Québec. Déjà la diminution, durant les dernières années, du nombre de certains diplômés est inquiétante, peut-être plus encore que la dénatalité elle-même; et elle le devient encore davantage lorsqu'elle est comparée à l'augmentation substantielle de ce nombre, en Ontario. La société québécoise ne peut se payer le luxe d'un malthusianisme universitaire, au moment où ses voisins immédiats ont déjà quinze ou vingt ans d'avance et connaissent de nouveaux progrès en ce domaine. Le Québec a besoin d'augmenter ses effectifs de diplômés universitaires, et non de les maintenir constants, ni, encore moins, de les réduire. Les universités québécoises produisent environ trois fois moins de diplômés universitaires, de tous les cycles, que les universités ontariennes, et l'écart tend actuellement à s'accroître encore.

Dès maintenant, les universités québécoises doivent élargir leurs assises, et sans sacrifier la qualité, produire un plus grand nombre de diplômés. Les jeunes du Québec ont le droit de se développer et de contribuer au développement de la collectivité toute entière. Il a été souligné dans le chapitre deuxième que le Québec reste une société à développer, que le potentiel et le souhaitable dépassent encore largement le réalisé. Dans ce contexte, il ne peut y avoir « surplus de diplômés », et il convient d'éliminer les pratiques restrictives érigées pour maintenir les privilèges de certains groupes.

Pour l'université, comme pour toute la collectivité, la baisse de la clientèle potentielle, prévue au niveau universitaire, peut représenter une excellente occasion de hausser la qualité de la formation et de permettre à une plus forte proportion de jeunes de bénéficier d'une telle formation. Bref, une formidable occasion de hausser le niveau général d'éducation de plusieurs générations à venir, et non de tenter de réaliser quelques économies immédiates, de faible portée, et peut-être incertaines. Il en va de l'avenir de la société québécoise elle-même, de sa culture, de sa survie.

ANNEXES

Annexe 1

Bref tour d'horizon des pratiques d'admission dans les universités du Québec*

* Inspiré de : *Rapport sur les politiques d'admission dans les universités du Québec* (CLESEC), Québec, décembre 1978, et *Contingentement des programmes de cours du premier cycle*, rapport du Comité des normes d'admission de l'université Laval, juin 1978.

1. Exigences générales

Pour accéder aux études universitaires, le diplôme d'études collégiales (DEC) est requis partout; toutefois, cette exigence prend des colorations particulières selon les cas. Elle peut être soit condition suffisante, soit condition minimale. Dans ce dernier cas, en plus du DEC, la « qualité du dossier scolaire » devient un critère de sélection. Par ailleurs, selon la résolution C-15-28 adoptée par le Conseil des études de l'Université du Québec (juin 1971), un DEC non complété peut être accepté sous ces conditions : un maximum de deux cours non terminés n'appartenant pas à la structure d'accueil à laquelle l'étudiant est inscrit et devant être complétés en deçà d'un an.

Dans d'autres cas, on retourne plus loin en arrière dans le dossier scolaire. Ainsi McGill demande aux étudiants issus des collèges, de présenter en plus du D.E.C., un certificat de fin d'études secondaires. L'Université de Montréal le demande aussi pour l'admission au programme spécialisé en médecine et « justifie cette demande du fait que, dans un programme fortement contingenté, il est nécessaire de procéder à une évaluation la plus précise possible du dossier scolaire de l'étudiant. Les résultats du secondaire permettent de raffiner le jugement d'évaluation en le faisant porter sur une plus longue période scolaire. »

2. Exigences particulières

Ces exigences sont évidemment nombreuses et diverses.

2.1. Cours préalables

Les cours préalables sont regroupés dans des structures d'accueil établies par le CLESEC. À ce sujet, un effort de rationalisation a été entrepris.

2.2. Examens d'admission

On note une variation considérable relativement à cette catégorie d'exigences :

Université Bishop : ces examens sont imposés à certains adultes;

Université Concordia : test linguistique pour les programmes de langue seconde;

Université Laval : huit programmes sur 172 exigent un examen psychométrique ou test d'aptitudes spécifiques;

Université McGill : médecine : test de l'Association médicale canadienne; médecine dentaire : test de l'Association dentaire canadienne;

Université de Montréal : médecine dentaire, École de psycho-éducation, études anglaises; à l'université de Montréal, des études sont poursuivies en vue de créer une batterie de tests spécifiques à chaque faculté ou à certains groupes de programmes;

Université de Sherbrooke : éducation physique, enfance inadaptée, psychologie;

Université du Québec à Montréal : questionnaire et entrevue pour : communications, relations humaines, travail social, sciences juridiques; test pour l'enseignement de l'éducation physique;

Université du Québec à Trois-Rivières et à Chicoutimi : enfance inadaptée et génagogie.

2.3. Entrevue

L'entrevue peut jouer ou non un rôle décisif dans le processus de sélection.

2.4. Connaissance de la langue d'enseignement

2.5. Âge et expérience

Limite inférieure pour les adultes : Université du Québec, université de Sherbrooke et université McGill : 23 ans; université Laval : arrêt des études de 24 mois; Université de Montréal : 21 ans, plus expérience de travail pertinente au programme choisi; Université du Québec à Montréal, programme des sciences juridiques, 50% des places réservé aux adultes de 22 ans et plus qui ont une expérience pertinente — leurs dossiers n'étant pas placés en concurrence avec ceux des étudiants issus immédiatement des CEGEP —.

Limite supérieure d'âge pour l'entrée en médecine : université McGill et université Laval : 27 ans; Université de Montréal : 25 ans.

2.6. Études universitaires antérieures

— Université McGill: Quota en médecine qui favorise l'étudiant déjà muni d'un premier diplôme universitaire. Priorité aux détenteurs d'un premier diplôme en droit et médecine dentaire. « On rappelle qu'en Amérique du Nord, c'est la pratique courante et traditionnelle de ne pas admettre à des études professionnelles les étudiants sans diplôme de premier cycle. »

Université Laval : Même orientation en vue d'ouvrir la faculté de médecine à une diversité de talents et de centres d'intérêts permettant de mieux répondre aux besoins suscités par l'orientation de la médecine contemporaine.

Université de Montréal : Places réservées aux détenteurs d'une première formation universitaire en droit, en médecine, en médecine dentaire et vétérinaire; source de problèmes d'une certaine acuité actuellement à l'étude à la Commission des études.

3. Contingentement

Au niveau des pratiques d'admission, le contingentement occupe une place particulière. Il est défini comme une limitation des étudiants en fonction de la capacité d'accueil (encadrement) de l'université dans un programme déterminé.

3.1. Motifs de contingentement

Le contingentement est attribué à l'une ou l'autre des raisons suivantes :

— manque de ressources humaines (professeurs);

— manque de ressources matérielles;

— manque de lieux de stage;

— méthodes pédagogiques en expérimentation;

— marché du travail : motif considéré avec circonspection.

3.2. Méthodes de sélection

Le *dossier scolaire* reçoit la pondération la plus importante. À cause des difficultés de comparaison des résultats scolaires cumulatifs, des tentatives de pondérer les éléments du dossier scolaire sont mises de l'avant en vue d'obvier aux disparités des échelles d'évaluation des collèges : constitution d'une liste d'excellence (cote Z).

Le Comité de liaison enseignement supérieur-enseignement collégial (CLESEC) décida, le 12 novembre 1976, la mise en application d'un nouveau mode de transmission aux universités des résultats scolaires par l'entremise de la DIGES : résultats des candidats et ceux des autres finissants non identifiés (p. 43). Ce service est utilisé par l'Université de Montréal, l'université de Sherbrooke et l'université Laval. Les autres universités se contentent des résultats de leurs candidats.

Quant à la définition de l'« excellence », il n'existe aucune limite minimale prédéterminée; ainsi, à l'Université de Montréal, pour l'admission de septembre 1975 en médecine, les plus faibles dossiers présentaient un écart à la moyenne de —9, alors que dans certaines autres facultés les plus faibles dossiers présentaient un écart en-dessous de la moyenne : la valeur minimale est une constatation *a posteriori* liée à la qualité de l'ensemble des dossiers présentés.

À l'université McGill et à l'université Concordia, une attention particulière est accordée aux cours déjà suivis, surtout à ceux qui sont requis par la structure d'accueil et en affinité avec le programme d'étude choisi.

En plus du dossier scolaire, on retrouve aussi certaines utilisations d'entrevues, de tests ou d'examens (voir plus haut).

Il n'a pas été possible au Comité d'inventorier les diverses pratiques de pondération des critères d'admission. Certains comités d'admission ont commencé à relativiser cette pondération en fonction d'objectifs déterminés. Ainsi, au programme des sciences juridiques de l'Université du Québec à Montréal, on tient compte des caractéristiques propres aux adultes et aux cégépiens.

Pour les adultes, on pondère ainsi les trois éléments considérés du dossier:

— curriculum vitae, 33%,

— questionnaire, 33%,

— projet personnel, 33%.

Pour les étudiants issus du CEGEP, la pondération des quatre critères considérés s'effectue ainsi:

— curriculum vitae, 20%,

— questionnaire, 20%,

— projet personnel, 20%,

— résultats scolaires antérieurs, 40%.

De plus, on utilise pour ces derniers une formule qui permet de minimiser l'effet des résultats scolaires antérieurs.

TABLEAU A

Programmes contingentés, 1976 : augmentation, stabilité ou diminution de la capacité d'accueil depuis 1971

universités	nombre de programmes	capacité d'accueil		
		augmentation	stabilité	diminution
Montréal	26 (– 6 léger)	10	13	3
Laval	12	2	8	2
Sherbrooke	8	7	1	0
McGill	11	7	1	3
Concordia	3	2	0	1

3.3. État du contingentement

À l'université Laval, on trouve sept programmes contingentés sur douze en sciences de la santé. Il se produit une augmentation très nette de la demande dans presque tous les programmes contingentés, mais cette augmentation paraît soufflée par les demandes multiples. Le pourcentage d'inscrits par rapport aux demandes diminue de 1972 à 1976 pour le droit (de 32,8 à 16,8%), la médecine (de 25,1 à 14,1%), la pharmacie (de 1974 à 1976 : de 29,4% à 28,9%), la médecine dentaire (de 13,9 à 8,6%).

À l'université McGill, les programmes contingentés qui affectent le plus grand nombre d'étudiants sont : le droit, la médecine, la médecine dentaire et l'architecture. La plupart des programmes contingentés connaissent une augmentation des demandes et aussi des admissions. Relativement aux demandes, les admissions croissent ou demeurent stables dans la plupart des cas. Le pourcentage des collégiens québécois admis, comparativement aux autres Canadiens, croît dans la plupart des cas, mais demeure très bas en art dentaire (5,1%), en droit (9,1%) et en médecine (26,0%).

À l'Université de Montréal, on note une augmentation des demandes dans tous les programmes contingentés sauf un. Il existe aussi une augmentation du nombre de demandes par individu : de 1,32 en 1972, ce nombre est passé à 1,59 en 1976. Le pourcentage des refus est de l'ordre de 80,0% en médecine, orthopédagogie et médecine vétérinaire (76,7%). Il est supérieur à 50% en architecture, design, psycho-éducation, service social, droit, diététique, ergothérapie, psychologie et éducation préscolaire, et enseignement élémentaire.

À l'université de Sherbrooke, on note aussi une augmentation générale des demandes pour tous les programmes contingentés. Le pourcentage des candidats admis dépasse 50% des demandes dans seulement deux des huit programmes contingentés : enfance inadaptée et éducation physique. Le nombre de places a augmenté dans tous les programmes contingentés.

Annexe 2

État de la pédagogie dans diverses universités québécoises en 1973-1974

La Direction générale de l'enseignement supérieur publiait récemment des données sur les types de pédagogie utilisés dans l'enseignement de diverses disciplines dans quatre universités québécoises, soit l'université Laval, l'université de Sherbrooke, l'université McGill et le campus Sir George Williams de l'université Concordia. Le tableau B dresse une liste sélective de disciplines où l'emploi de chacune des méthodes est relativement le plus fréquent, par université et par niveau. À partir de ce tableau, il est possible de faire les observations suivantes :

a) L'approche magistrale est de loin la plus utilisée au premier cycle; elle est l'outil principal de communication dans la majorité des domaines. Les exceptions pour les universités étudiées : l'éducation où, sauf à l'université de Sherbrooke, on a davantage recours à la discussion comme méthode principale; même situation pour les lettres à l'université Laval et à l'université de Sherbrooke; les arts ont, pour leur part, essentiellement recours aux activités dirigées ou au travail personnel (campus Sir George Williams); finalement l'enseignement

TABLEAU B

Divers types d'approche pédagogique utilisés, par université et par niveau et par domaines : pourcentage des cours pour chaque type (1973-1974)

approches	université Laval		université McGill		université de Sherbrooke		campus Sir George Williams	
	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle
cours magistral								
sciences appliquées	56.0	47.0	47.0	37.0	51.0	80.0	63.0	52.0
sciences pures	54.0	49.0	63.0	43.0	65.0	61.0	81.0	53.0
administration	52.0	41.0	56.0	43.0	61.0	42.0	69.0	45.0
sciences humaines	44.0	28.0	52.0	20.0	53.0	24.0	63.0	18.0
lettres	42.0	27.0	45.0	37.0	39.0	27.0	63.0	20.0
groupe médical	47.0	28.0	8.0	16.0	9.0			
paramédical	26.0	59.0	29.0					
éducation	23.0	20.0	26.0	18.0	38.0	36.0	34.0	23.0
discussions								
lettres	43.0	60.0	44.0	53.0	48.0	61.0	24.0	71.0
administration	36.0	46.0	35.0	43.0	22.0	34.0	18.0	31.0
sciences humaines	32.0	47.0	34.0	61.0	29.0	55.0	23.0	40.0
éducation	32.0	57.0	37.0	60.0	32.0	52.0	51.0	54.0
médecine	9.0	26.0	18.0	59.0	18.0			
sciences pures	15.0	36.0	11.0	33.0	8.0	25.0	3.0	22.0
arts	2.0	9.0	10.0	53.0	10.0		20.0	55.0
sciences appliquées	8.0	29.0	12.0	30.0	1.0	4.0	17.0	26.0
activités dirigées								
arts	77.0	62.0	69.0	39.0	40.0		1.0	
éducation	24.0	4.0	10.0	7.0	20.0	11.0	3.0	19.0
sciences pures	23.0	13.0	19.0	14.0	23.0	12.0	11.0	4.0
sciences appliquées	18.0	14.0	23.0	15.0	34.0	12.0	15.0	4.0
travail personnel								
sciences appliquées	15.0	9.0	16.0	15.0	12.0		4.0	17.0
paramédical	7.0	22.0	4.0	12.0				
sciences humaines	11.0	17.0	8.0	14.0	7.0	13.0	5.0	38.0
éducation	10.0	12.0	8.0	8.0	2.0		5.0	
lettres	2.0	12.0	4.0		7.0	13.0	2.0	
administration	3.0	9.0	6.0	10.0	9.0	20.0	5.0	22.0
arts	6.0	8.0	11.0	4.0			52.0	41.0
stages								
paramédical	31.0		23.0	38.0				
groupe médical	25.0		49.0	4.0	69.0			
éducation	8.0	1.0	16.0	6.0	4.0		8.0	

de la médecine s'appuie principalement sur les stages, à l'université McGill et à l'université de Sherbrooke;

b) La méthode magistrale domine dans plus de la moitié des cours dans toutes les universités pour l'enseignement des sciences appliquées (exception : l'université McGill où le pourcentage est de 47%), les sciences pures et l'administration;

c) Cette primauté s'étend même à l'enseignement des sciences humaines à l'université McGill, à l'université de Sherbrooke et à Sir George Williams;

d) La part du cours magistral diminue toutefois de façon sensible au deuxième cycle, principalement pour les sciences humaines et cela, dans toutes les universités recensées; même phénomène, mais cette fois plus marqué pour l'université de Sherbrooke et pour le campus Sir George Williams, en administration; c'est, en fait, dans ces deux universités que le cours magistral était le plus utilisé au premier cycle dans ces domaines; diminution également en sciences pures, mais surtout pour les deux universités anglophones; même chose en lettres, mais surtout à l'université Laval et au campus Sir George Williams;

e) Le cours magistral continue toutefois, de façon générale, à être employé comme méthode principale dans plus de 40% des cours de deuxième cycle en sciences appliquées, en sciences pures et en administration; les 50% sont dépassés en sciences pures et appliquées à l'université de Sherbrooke et à Sir George Williams;

f) La méthode d'enseignement centrée sur la discussion devient toutefois la formule privilégiée au deuxième cycle en lettres (entre 53 et 77% des cours selon les universités), en sciences humaines (entre 40 et 61% des cours) et en éducation (entre 52 et 60%) dans les quatre universités étudiées; elle fait une large percée en administration et même en sciences pures et en sciences appliquées où elle se situe autour de 30% à l'université Laval et à l'université de Sherbrooke.

Bien que le cours magistral demeure une formule très répandue, ces chiffres indiquent toutefois que les autres méthodes font leur chemin dans un nombre croissant de disciplines.

La formule pédagogique employée ne semble pas sans rapport avec le nombre d'étudiants inscrits à un cours. Il est toutefois difficile de vérifier cette hypothèse, car, d'une part, les données disponibles relatives à la taille des groupes d'étudiants par cours se rapportent aux divisions administratives auxquelles les cours sont rattachés, plutôt qu'aux disciplines elles-mêmes. D'autre part, une des difficultés inhérentes à l'utilisation de ces divisions administratives pour fins de comparaisons, c'est qu'elles varient d'une université à l'autre : situation qui, une fois de plus, illustre la précarité des matériaux actuellement disponibles. Étant donné la relation entre les deux types de catégories, ces données ne seront utilisées ici qu'à titre indicatif.

Le tableau C montre une très grande similitude dans la distribution des cours selon le nombre d'étudiants pour les universités Laval, McGill et de Sherbrooke.

Seule différence appréciable : le campus Sir George Williams, dont le volume de cours et d'étudiants est nettement plus petit que celui des autres universités, compte une proportion de cours de cent étudiants nettement plus restreinte.

On notera que la proportion des cours comptant moins de vingt étudiants et qui, par conséquent, constitue une situation privilégiée de communication se prêtant aux formules pédagogiques les plus variées, se situe aux environs de 60% pour l'ensemble des cours dans les trois premières universités; elle est aux environs de 50% (56% à l'université de Sherbrooke) au premier cycle. On se rappellera que le pourcentage de cours structurés à partir de l'emploi de méthodes pédagogiques autre que le cours magistral se situe à peu près à ce niveau dans la majorité des disciplines.

Quant au campus Sir George Williams de l'université Concordia, la proportion des cours donnés à un groupe de moins de vingt étudiants y est sensiblement plus basse qu'ailleurs (de près de 20%) et pour l'ensemble et pour le premier cycle : elle est de 43% et 30,7% respectivement. La proportion des cours

comptant plus de cinquante et plus de cent étudiants y est par contre plus grande qu'ailleurs. On se souviendra que cette université était également celle où la formule magistrale était la plus utilisée.

TABLEAU C

Nombre de cours répartis selon le nombre d'étudiants inscrits, par université, total et premier cycle, 1973-1974

nombre d'inscrits	université Laval		université McGill		université de Sherbrooke		campus Sir George Williams	
	total	1er cycle	total	1er cycle	total	1er cycle	total	1er cycle
- 20	60.6	51.5	59.9	50.7	60.3	56.0	43.0	30.7
de 20 à 49	22.3	26.6	23.2	28.5	26.4	28.8	29.8	35.3
de 50 à 99	11.1	14.3	9.4	11.5	10.5	12.1	16.7	20.4
100 et plus	6.0	7.6	7.5	9.3	2.8	3.1	10.5	13.6
N	(2 265)	(1 731)	(2 348)	(1 768)	(1 009)	(874)	(903)	(618)

Il faut cependant considérer les distributions au niveau des unités administratives pour voir si se maintient le parallélisme taille-méthode pédagogique. Le tableau D présente ces données.

Si on utilise de nouveau le seuil de moins de vingt étudiants dans un cours comme décrivant une situation particulièrement propice à l'utilisation de méthodes non magistrales, on obtient les résultats suivants :

a) À l'université Laval, les pourcentages de cours non magistraux dans une discipline suivent assez bien la distribution des cours à faible densité tout en se situant généralement à un niveau supérieur à ce seuil minimal; cet excédent de la proportion des cours non magistraux est particulièrement élevé en sciences de l'éducation et en administration; il est toutefois à peu près nul en sciences pures et en sciences appliquées, indiquant un sous-emploi relatif de ces méthodes dans ce seul cas;

b) Le parallélisme entre fréquence d'emploi du cours non magistral et proportion de cours à faible densité est net à l'université McGill pour les unités administratives des sciences humaines et arts, des sciences et des sciences appliquées, des sciences de l'éducation et de l'administration. D'autre part, ces unités administratives présentent, de façon générale, un surplus d'utilisation de méthodes autres que le cours magistral : ce qui signifie que ces méthodes y sont employées largement dans des cours plus populeux, il en est de même dans cette université pour le groupe médical;

c) À l'université de Sherbrooke, même mise en ordre des disciplines, sous ce rapport; toutefois, les ordres de grandeur sont différents. Il y a en effet plafonnement de l'utilisation de méthodes pédagogiques autres que magistrales bien en deçà de la fréquence des cours comptant moins de vingt étudiants à la faculté des sciences, à celle des sciences appliquées, également cette fois à la faculté des arts et en droit; par contre, même surplus des méthodes non magistrales qu'à McGill en médecine et en sciences de l'éducation.

En somme, ces données semblent confirmer l'hypothèse d'une relation entre les méthodes utilisées et la taille de l'unité d'enseignement et d'apprentissage.

TABLEAU D

Nombre de cours répartis selon le nombre d'étudiants inscrits, par unité administrative et selon les universités, premier cycle, 1973-1974

Unités administratives	Nombre d'inscrits –20	(% cours non magistral)	20-49	50-99	100 +
		UNIVERSITÉ LAVAL			
Groupe médical	39,7	53,0	23,5	11,8	25,0
Sciences humaines*	37,0	56,0	34,1	23,1	5,9
Arts	87,0	88,0	8,4	3,3	1,3
Sciences pures et sciences appliquées**	47,6	46,0 pures 44,0 appl.	32,9	12,7	6,8
Sciences de l'éducation	34,6	75,0	29,8	17,3	18,3
Lettres	48,2	58,0	31,4	17,5	2,9
Sciences de l'administration	10,9	48,0	25,5	32,7	30,9
		UNIVERSITÉ McGILL			
Groupe médical	20,5	92,0	44,6	13,8	21,1
Sciences humaines et arts***	61,1	65,0	22,7	9,6	6,6
Sciences	44,0	37,0	27,8	15,9	12,3
Sciences appliquées	58,4	53,0	31,5	8,7	1,4
Éducation	47,1	74,0	33,1	10,8	8,9
Administration	19,4	44,0	19,4	29,0	32,2
		UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE			
Faculté de médecine	69,4	91,0		30,6	
Faculté des arts, droit	61,1	48,0	27,9	5,7	5,3
Faculté des sciences	63,7	35,0	23,6	10,5	1,2
Faculté des sciences appliquées	57,4	49,0	29,5	6,6	6,6
Faculté des sciences et de l'éducation	29,5	62,0	59,1	10,2	1,1
Faculté d'administration	34,4	39,0	41,1	18,9	5,6
		CAMPUS SIR GEORGE WILLIAMS			
Arts	27,5	(?)	35,8	24,7	12,1
Sciences	43,4	19,0	34,9	11,3	10,4
Engineering	36,5	39,0	38,1	14,3	11,1
Commerce, administration	23,1	31,0	28,8	13,5	34,6

* Incluent les catégories : droit, sciences sociales, théologie, philosophie et psychologie.

** Incluent les catégories : sciences et génie, foresterie et géodésie, sciences de l'agriculture et de l'alimentation, école d'architecture.

*** Incluent les unités administratives suivantes : *arts, law, music, religiun studies.*

Deuxième partie

La condition étudiante

CHAPITRE I :

L'étudiant d'aujourd'hui : les motivations, le travail et les attitudes vis-à-vis de l'université

On tient souvent l'étudiant d'aujourd'hui pour différent de ceux qui l'ont précédé dans les murs de l'université. Il l'est effectivement. Les quelques éléments qui suivent aideront à préciser la connaissance qu'on en a.

1.1. L'évolution de quelques caractéristiques générales de la population étudiante

Depuis une vingtaine d'années, quelques changements majeurs se sont produits dans les caractéristiques générales de la population étudiante au Québec.

Tout d'abord, plus de femmes font maintenant partie du groupe des étudiants. En 1962, l'enquête Brazeau [1] avait établi à 14,0% la proportion de femmes dans la clientèle des universités francophones du Québec. L'enquête Dandurand et Fournier [2] indique qu'à l'automne 1978, dans l'ensemble des universités du Québec, cette proportion est de 45,4%.

De plus s'est accrue de façon considérable la place occupée par les étudiants à temps partiel. Vers 1960, il n'est guère que Sir George William's University qui fait place à ce type d'étudiants. En 1978, les étudiants à temps partiel comptent pour 27,9% de la population

universitaire et il n'est que deux universités — McGill et Laval — où ils constituent moins de 20% de la clientèle[3].

Quant aux autres caractéristiques, il faut être plus circonspect. Il semble, par exemple, que malgré le raccourcissement des études préuniversitaires amené par la création des CEGEP, la population étudiante ait légèrement vieillie. Ainsi, la comparaison des enquêtes Brazeau et Dandurand montre que la proportion des moins de vingt ans parmi les étudiants à plein temps est passée de 23% à 13%[4].

Cependant, les statistiques relatives à l'âge modal de cette population comportent moins d'intérêt que celles qui en révéleraient la composition sociale. On manque là-dessus de données absolument fiables. Si l'on compare les résultats de l'enquête Dandurand à ceux de l'enquête Brazeau, on note que la proportion des étudiants à temps plein issus de classes dites petits cols blancs et ouvriers passe, de 1962 à 1978, de 45,0% à 45,2% chez les garçons et de 27,0% à 37,0% chez les filles[5]. Mais ces deux enquêtes ne touchent pas des populations rigoureusement identiques et n'emploient pas tout-à-fait les mêmes catégories.

Malgré ces réserves, certains faits permettent de croire qu'il y a eu effectivement une démocratisation de la population étudiante. On peut en mentionner trois. Les étudiants à temps partiel se recrutent dans des milieux plus populaires que les étudiants à temps plein. Le tableau I indique que la proportion d'étudiants à temps partiel est plus forte dans les catégories d'étudiants issus des milieux « petits propriétaires », « cols blancs » et « cols bleus ». On observe un certain renversement des proportions dans les catégories d'étudiants issus de milieux professionnels, « cadres moyens » et « cadres supérieurs ».

La seconde raison que l'on a de croire a une démocratisation de la population universitaire tient à des variations dans la composition sociale des groupes d'étudiants des universités du Québec. On voit au tableau II que certaines des nouvelles universités — Sherbrooke et l'Université du Québec — affichent un recrutement plus populaire que les anciennes universités, principalement McGill et Montréal.

TABLEAU I

Occupation du père et régime d'études des étudiants (en pourcentage)

occupation du père	temps plein	temps partiel
cadres supérieurs	12.7	7.4
cadres moyens	14.7	9.8
professionnels	18.0	9.8
petits propriétaires	13.5	21.6
cols blancs	13.7	18.6
cols bleus et services	27.7	32.6

Source : P. Dandurand, M. Fournier et C. Hétu. *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise*. Département de sociologie, Université de Montréal, 1979, p. 24, tableau 13.

Une troisième raison, enfin, se retrouve dans la composition sociale des groupes d'étudiants non plus par université, mais par discipline. Le tableau III montre, entre autres choses, que la proportion d'étudiants issus du milieu « cols bleus » est nettement plus élevée en sciences humaines, en éducation et en administration.

Or, la croissance de la population étudiante — et partant le développement de l'université — s'est principalement faite dans ces directions. L'université traditionnelle se limitait aux facultés professionnelles. Autour de ce noyau dur, l'université contemporaine a ajouté, en les développant elle-même ou en les intégrant, des secteurs d'études où le recrutement est plus populaire.

La population étudiante n'est pas le reflet fidèle de la population en général. Les enfants de parents à revenus moyens et supérieurs y sont, encore et nettement, surreprésentés. Cette surreprésentation n'empêche cependant pas que l'université québécoise compte parmi ses étudiants presque 50% de sujets issus de familles de petits salariés et d'ouvriers, et, sur un autre plan, presque 50% de sujets nés de parents ayant moins de onze ans de scolarité[6]. En cela, l'université québécoise se rapproche maintenant beaucoup plus de l'université

TABLEAU II

Occupation du père et universités
(en pourcentage)

occupation du père	Montréal	McGill	Sherbrooke	Laval	Concordia	Université du Québec	Ensemble
cadres supérieurs	14,7	19,3	5,6	10,7	17,1	7,2	12,7
cadres moyens	18,0	13,0	9,0	16,9	17,9	7,1	14,7
professionnels	24,1	25,8	13,1	17,0	16,9	8,3	18,0
petits propriétaires	8,7	8,6	20,7	18,8	10,0	17,3	13,5
cols blancs	9,8	15,1	14,5	11,8	15,7	17,8	13,7
cols bleus	23,9	18,3	37,2	24,7	22,4	42,3	27,7

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 33, tableau 16.

TABLEAU III

*Occupation du père et champs d'étude**
(en pourcentage)

champ d'étude	cadres supérieurs	cadres moyens	professionnels	petits propriétaires	cols blancs	cols bleus
médecine	11,5	17,5	31,9	11,8	6,4	20,9
sciences pures	11,0	10,8	26,0	11,1	15,0	25,0
sciences appliquées	12,0	11,8	22,3	11,7	13,1	29,0
sciences humaines	12,5	12,0	18,6	11,9	14,5	30,2
éducation	11,5	9,7	8,9	23,3	15,8	30,8
administration	16,7	18,2	10,4	13,4	11,3	30,1
arts et lettres	9,6	11,3	21,4	13,5	19,0	19,4

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 41, tableau 17.

* À cause de leur faible représentation les disciplines paramédicales sont exclues.

américaine que des universités britannique ou française.

Cette démocratisation de la population étudiante s'accompagne d'une évolution dans le lieu de résidence de cette population.

Comparant, une fois encore, les résultats de l'enquête Dandurand et ceux de l'enquête Brazeau, on note qu'il y a, de 1962 à 1978, une augmentation considérable de la proportion des étudiants qui habitent, en appartement seul ou avec d'autres : de 19,0% à 38,0%. Cependant, il ne s'agit pas d'un progrès au niveau de l'autonomie de cette population. Il s'agit d'un changement écologique provoqué, sans doute, par la relocalisation de certains campus et la transformation des centres-villes. La proportion de chambreurs tombe de 35%

en 1962 à 9,1% en 1978. En fait, la proportion des étudiants qui habitent encore chez leurs parents est remarquablement stable : 46,0% en 1962 et 45,1% en 1978[7].

La résidence chez les parents est, entre autres choses l'indication d'une dépendance économique, comme on le verra dans le chapitre III. Dans cette perspective, il faut conclure que malgré les programmes de prêts-bourses, la population étudiante du Québec demeure, collectivement aussi dépendante des familles dont elle est issue qu'elle ne l'était au début des années 1960. Mais comme cette population s'est démocratisée et, plus encore, féminisée, on peut penser qu'elle représente, pour les familles concernées, un poids plus lourd qu'auparavant.

1.2. Les études et le travail

Selon l'enquête Dandurand, près du tiers des étudiants à plein temps ont, en cours d'année scolaire, un travail rémunéré quelconque, le plus souvent à temps partiel. Le nombre d'heures de cours qu'ils doivent suivre varie considérablement. L'étude du mode de vie des étudiants implique l'examen de leurs budgets-temps.

Les données ici utilisées sont tirées des résultats de l'enquête Dandurand-Fournier. Sauf mention explicite du contraire, l'analyse du Comité se limite à la situation des étudiants à temps plein.

La reconstitution des budgets-temps des étudiants exige que l'on considère non seulement les diverses pièces du budget — présence aux cours, études, travail rémunéré —, mais aussi les temps requis pour mettre ces pièces en place — va-et-vient entre les salles de cours et la résidence, organisation d'équipes, déplacements divers.

La première composante, celle autour de laquelle s'organisent toutes les autres, est l'ensemble des activités prescrites par l'université : cours, internats, laboratoires, ateliers, stages. Pour le plus grand nombre, ces activités requièrent, chaque semaine, de quinze à dix-neuf heures de présence. Mais le tableau IV montre combien variables peuvent être ces exigences.

TABLEAU IV

Répartition des étudiants à plein temps selon le nombre d'heures de cours par semaine

nombre d'heures	pourcentage
de 5 à 9	7.3
de 10 à 14	16.4
de 15 à 19	43.9
de 20 à 24	15.5
de 25 à 29	8.3
30 et plus	8.6
	100.0

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 66, tableau 31.

Pour l'essentiel, il semble que les étudiants remplissent ces exigences. Interrogés sur leur assiduité, la moitié des étudiants affirment n'avoir manqué aucun cours, et 5% à peine avouent en avoir manqué le quart ou davantage. Mais plusieurs (45,2%) admettent en avoir séché « quelques-uns ». Particularité qui étonnera peut-être, les étudiants francophones sont plus assidus que leurs homologues anglophones. Dans les universités francophones, la proportion des étudiants du premier cycle affirmant n'avoir manqué aucun cours varie entre 51% et 60%, mais elle tombe à 39,5% à McGill et glisse jusqu'à 29,7% à Concordia.

Le nombre d'heures consacrées chaque semaine à l'étude est également très variable, plus encore que celui des heures de présence aux cours. Cependant, si l'on additionne heures de cours et temps consacré à l'étude, il ressort que les étudiants ont une semaine de travail scolaire dont la durée moyenne est de 41,9 heures, bien qu'elle soit assez dispersée (écart type : 13,5 heures). Le quart des étudiants doivent consacrer à leur travail scolaire moins de 34 heures par semaine; 30%, entre 35 et 40 heures; 25,9%, entre 41 et 54 heures; et 20%, plus de 60 heures.

Mais on doit y regarder de plus près. En effet, une des caractéristiques particulières de

ces horaires est leur discontinuité. L'horaire de l'étudiant est essentiellement un horaire morcelé. Une semaine de cinq jours, cela signifie le plus souvent se rendre à l'université chaque jour de la semaine, mais pour quelques heures seulement. Comme la plupart des étudiants déclarent accomplir leur travail personnel surtout chez eux (48,5%) ou autant à l'université que chez eux (37,3%), cela signifie, pour un grand nombre, un nouveau déplacement pour reprendre le travail. Bien sûr, plusieurs habitent près de l'université : 26,2% à moins de quinze minutes. Toutefois, 30,3% mettent de trente minutes à une heure pour se rendre à l'université et 12,3%, une heure ou plus.

Le mode de travail des étudiants influe aussi sur le temps dont ils disposent : travailler seul demande moins d'organisation et de déplacements que le travail en équipe. Or, moins de 30% déclarent toujours travailler seuls; 54,3% travaillent occasionnellement avec d'autres étudiants et 16,3% travaillent régulièrement en équipe.

Enfin, il paraît essentiel d'ajouter à ce budget-temps un dernier élément, qui peut modifier sensiblement la situation : le temps consacré à un travail rémunéré pendant l'année scolaire. En fait, le tiers des étudiants à temps plein du premier cycle ont un travail rémunéré en cours d'année scolaire.

Pour la majorité, il s'agit bien sûr d'un travail à temps partiel, mais 18,1% des étudiants qui travaillent le font à plein temps. Chez les étudiants des deuxième et troisième cycles, la proportion de ceux qui ont un travail rémunéré grimpe au-delà de 50%. Au doctorat, les deux-cinquièmes des étudiants qui travaillent déclarent avoir un emploi à temps complet.

Ces données générales laissent apparaître toutes sortes de variations qu'il importe de considérer pour dégager, par la suite, les différents types d'étudiants.

Ainsi, il y a une relation directe entre le nombre d'heures de cours suivis et le nombre d'heures de travail scolaire personnel : les exigences de travail personnel et, par la suite, le travail effectivement réalisé, augmentent avec le nombre de cours auxquels on est inscrit. Si l'on prend, par exemple, les catégories voisines du nombre modal d'heures de cours, on observe que, parmi les étudiants du premier cycle qui suivent entre 10 et 14 heures de cours, 25% consacrent 25 heures de travail personnel par semaine, comparativement à 40,5% chez ceux dont la charge de cours est de 20 à 24 heures. Cette relation se comprend facilement au niveau des seules exigences liées à une charge de cours.

Par contre, si l'on met en relation la charge scolaire totale de l'étudiant, à savoir ses cours et son travail personnel, et une variable plus personnelle d'investissement scolaire, à savoir l'assiduité aux cours, on observe de nouveau une relation linéaire entre les deux phénomènes, la proportion de ceux qui ne ratent aucun cours passant de 42,8% à 61,2%, lorsqu'on va de la catégorie des 10-35 heures à celle des 35-80 heures. Mais cette relation ne se vérifie qu'au premier cycle. Il y a donc, à ce niveau, beaucoup d'étudiants absolument centrés sur les études, à la fois par la quantité de temps qu'ils y consacrent et les normes d'assiduité auxquelles ils se conforment.

On ne peut éviter de se demander si ces relations ne sont pas fortement dépendantes de variables structurelles, comme par exemple, les programmes d'étude. En fait, il existe des différences considérables dans la charge scolaire des étudiants de différentes disciplines. De ce point de vue, celles-ci se regroupent en trois catégories. Les disciplines exigeant un investissement très fort en temps : les disciplines médicales et les sciences appliquées où plus de 40% des étudiants consacrant 55 heures ou plus à leurs études, et 30%, de 41 à 54 heures. Ces disciplines exigent en fait de longues heures de stage et/ou de travail de laboratoire. Viennent ensuite les disciplines paramédicales et les sciences pures où une majorité d'étudiants (52,8% et 66,5% respectivement) consacrent plus de 40 heures par semaine à leurs études. L'ensemble des autres disciplines compte, au contraire, une majorité d'étudiants consacrant 40 heures ou moins à leur travail scolaire. En maîtrise (ou au niveau du diplôme professionnel) l'ordre est quelque peu bouleversé: les disciplines médicales viennent toujours en tête, puis sont suivies cette fois de l'administration, des sciences appliquées et des sciences humaines.

Les exigences liées aux différents programmes d'étude constituent une variable importante dans la répartition du temps entre études, loisirs et travail. Ce poids structurel est d'ailleurs confirmé par l'absence totale de lien entre l'origine sociale et la quantité de temps investi dans les études. Les modalités de travail sont donc, indépendamment de l'origine sociale et des besoins financiers, fortement conditionnées par le programme d'étude auquel est inscrit l'étudiant. C'est avec cette réalité en tête que sera introduite la troisième dimension de l'utilisation du temps : le travail rémunéré.

Comme on pouvait s'y attendre, le nombre d'heures occupées à une activité rémunérée est inversement proportionnel au nombre d'heures consacrées aux cours et au travail scolaire personnel. Au-delà de 24 heures de cours, séminaires, laboratoires ou stages, il est bien difficile de travailler, quoiqu'un certain nombre prennent quand même cette option (19,0% travaillent à temps partiel, 3,7% à temps plein). Il s'agit, à coup sûr, d'une option coûteuse en termes de temps disponible pour les loisirs ou, dans le cas où ceux-ci seraient préservés, d'un fort risque pris sur l'issue des études. L'option de s'inscrire à moins de 10 heures de cours paraît, par contre, étroitement liée au fait d'occuper un emploi à temps plein, puisque c'est le cas de 29,7% des étudiants de cette catégorie.

Aux deuxième et troisième cycles, la relation demeure à peu près identique : dans ce cas également, la tranche des moins de 10 heures de cours demeure la plus importante. On doit noter au passage que, une fois de plus, l'ensemble de ces choix n'est modifié d'aucune façon par l'origine sociale des étudiants, ce qui montre bien la diversité des significations que peut comporter la formule du travail rémunéré pendant les études.

Si l'on considère maintenant le nombre d'heures de travail rémunéré, on remarque qu'au-delà de 25 heures/semaine, des incidences sérieuses se produisent sur le nombre d'heures de cours. Un si lourd investissement dans le travail rémunéré paraît à faire une brèche dans les motivations puisque près de 10% de ceux qui travaillent 25 heures ou plus par semaine déclarent songer à quitter les études avant la fin du baccalauréat (comparativement à 1,2% pour l'ensemble). L'assiduité aux cours n'est toutefois pas atteinte, ce qui laisse croire que c'est au niveau des motivations que la machine s'enraie.

L'examen de la relation entre le travail rémunéré et la charge scolaire totale permet de franchir un autre pas dans l'évaluation du mode d'aménagement des horaires.

Le tableau VI présente cette relation pour les étudiants du premier cycle. En fait, le pourcentage des étudiants qui ne travaillent pas en cours d'année universitaire passe de 62,4% à 78,6% et s'étend à la catégorie des individus ayant une charge scolaire totale de 10 à 30 heures et à celle des individus ayant une charge de 55 heures ou plus. À l'inverse, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré diminue à mesure que la charge de travail scolaire augmente, bien qu'il soit sensiblement le même pour les catégories médianes (35-40h et 40-55h). Enfin, le pourcentage des étudiants qui déclarent travailler à temps plein est particulièrement minime chez les étudiants ayant les plus lourdes charges scolaires (0,6%) alors qu'il est de 10% chez ceux dont la charge totale se situe en deçà de 30 heures.

La relation est la même dans les autres cycles; la proportion des travailleurs augmente surtout chez ceux dont la charge scolaire est inférieure à 30 heures (67,1% à la maîtrise et 90,3% au doctorat) : ces mêmes individus déclarent travailler à temps plein dans 37,5% et

TABLEAU V

Travail rémunéré selon le nombre d'heures de cours, premier cycle

	heures de cours				
travail	5-9	10-14	15-19	20-24	25 et +
aucun	47,6%	62,2%	69,6%	69,5%	77,3%
temps partiel	22,7%	31,1%	27,1%	28,6%	19,0%
temps plein	29,7%	6,7%	3,0%	1,9%	3,7%

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

47,2% des cas. C'est là une raison du report indéfini du dépôt du mémoire ou de la thèse et, par conséquent, du temps nécessaire à la diplômation.

Le lien entre le programme d'étude et le travail rémunéré est, d'autre part, bien marqué. Le travail à temps plein ne se retrouve de façon significative (près de 90%), au premier cycle, que dans des disciplines appartenant au bloc où l'investissement scolaire exigé est le moins marqué : les sciences de l'éducation et les arts et les lettres. Il en est de même pour le travail à temps partiel qui est le vécu de près de 30% des étudiants en sciences de l'administration, arts et lettres, sciences humaines et sciences de l'éducation. Une seule exception, les étudiants en sciences pures qui, bien qu'ayant une charge « moyenne », occupent, dans la même proportion, un poste à temps partiel. Cela s'explique sans doute par le fait que l'activité de recherche est nettement plus développée dans ces secteurs à l'université, et que les postes offerts sont plus nombreux et en meilleure harmonie avec l'ensemble du travail scolaire (ne serait-ce que par la proximité des lieux de travail).

Avant de conclure et pour conserver une image globale de ces résultats, il est sans doute opportun de tenter de définir dans ses grandes lignes une typologie des étudiants selon leur stratégie d'allocation des temps.

TABLEAU VI

Pourcentages des étudiants ayant un travail rémunéré selon la charge scolaire totale (étudiants à temps plein, premier cycle)

	charge scolaire (heures)			
travail (heures)	**10-34**	**35-40**	**40-55**	**55-80**
aucun	62.4	66.3	70.0	78.6
moins de 10	8.0	14.5	10.7	12.3
de 10 à 19	15.6	11.5	12.7	7.2
20 et plus	14.0	7.4	6.2	1.9

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale.

Si l'on croise simplement l'importance de la charge scolaire par la présence et, selon le cas, la durée du travail rémunéré, on obtient la répartition suivante pour les étudiants à temps plein du premier cycle :

a) Les étudiants sans travail à l'extérieur en cours d'année scolaire :

— les carabins, ceux qui ont une charge scolaire légère, inférieure à 30 heures par semaine et conséquemment beaucoup de loisirs : 15,7%;

— les étudiants normaux, qui ont une charge moyenne de 35 à 45 heures par semaine) : 28,6%;

— les « bûcheux », ceux dont la charge dépasse 45 heures par semaine : 24,3%;

b) Les étudiants qui ont un travail rémunéré en cours d'année scolaire :

— les faux étudiants, ceux qui allient un travail à plein temps au statut d'étudiants à plein temps en suivant toutefois un minimum de cours : 5,9%;

— les néo-étudiants, ceux qui réussissent à ajouter une charge de travail légère ou moyenne à une charge scolaire moyenne : 16,9%;

— les surchargés, qui ajoutent une charge de travail lourde ou moyenne à une charge scolaire elle-même lourde ou moyenne : 8,5%.

Aux cycles supérieurs, les choses sont plus simples puisque les études sont plus élastiques. La décision de consacrer plus de temps au travail rémunéré comporte toujours le risque de reporter indéfiniment les échéances et la diplômation.

On peut retenir deux choses d'une telle analyse à propos de la condition étudiante. D'abord, les considérations sur les horaires laissent entrevoir que l'image idyllique du temps des études comme partie de plaisir, ou serre-chaude avant la confrontation avec la vie réelle, paraît quelque peu dépassée. La persistance de cette image peut sans doute être rattachée soit au caractère sélectif que l'université conserve toujours, soit à l'image de jeunesse qui l'accompagne, soit encore à l'idée

qu'on y travaille pour son développement personnel et qu'on jouit d'une certaine liberté dans l'adaptation à ses horaires. Mais si l'on considère que le total d'heures par semaine est de plus de 40 heures pour 61,8% des étudiants, on ne saurait qualifier les études universitaires de partie de plaisir. D'autant que plane toujours le danger de l'élimination, danger complaisamment rappelé surtout le jour de la rentrée : « Regardez à votre gauche, regardez à votre droite, seulement l'un d'entre vous survivra jusqu'au premier diplôme. . . »

Mais ce qui frappe sans doute davantage, c'est l'éclatement du caractère monolithique de la notion d'étudiant que ces analyses ont permis de mettre en évidence. L'étudiant traditionnel uniquement centré sur ses études constitue encore la majorité, mais son maintien semble lié pour une part importante au maintien de disciplines dures qui ne lui laissent que peu de chances de survie s'il se disperse. À côté de ce type, se trouve une masse importante d'étudiants déjà présents sur le marché du travail, de façon plus ou moins intensive bien sûr. Qui plus est, cela paraît être, dans la majorité des cas, une véritable coupure par rapport à la « tour d'ivoire » universitaire. Ainsi, 56,2% des étudiants de troisième année des institutions francophones répondent que leur travail d'été ne se rattachait en rien à leur domaine d'étude. C'est le cas de façon encore plus prononcée en milieu anglophone où l'on trouve un pourcentage de 80,4%.

Et l'on a considéré, pour ces analyses d'utilisation des temps, que les étudiants à temps plein. Lorsqu'on ajoute à cette masse déjà fort diversifiée le groupe important des étudiants à temps partiel, la diversité de la population étudiante ressort avec plus de force. Ceci est d'autant plus apparent là où un effort sérieux a été fait pour les intégrer au groupe d'étudiants réguliers. Tel est le cas à l'Université du Québec à Montréal en particulier, où l'on a, entre autres, accordé une attention spéciale aux horaires — multiplication des cours réguliers donnés de 17 h à 20 h — pour encourager l'éducation des adultes. Cette approche a favorisé l'hétérogénéité des groupes inscrits à un même cours.

Mais cette « hétérogénéisation » ne va pas sans difficulté : la cœxistence de clientèles dont l'expérience et la motivation sont diverses, même si elle est source de stimulation, crée aussi des problèmes pédagogiques. La fatigue, par exemple, devient soudain un facteur dont les professeurs doivent tenir compte.

Selon toute évidence, la clientèle des universités du Québec s'est beaucoup diversifiée. On l'a constaté du point de vue de sa composition sociale et sexuelle. On vient de le voir dans sa façon de concilier travail et étude. On doit mentionner qu'elle est aussi, collectivement, différente de la clientèle du début des années 1960 du point de vue de l'encadrement dont elle est l'objet. Une différence massive ressort d'une comparaison des enquêtes Dandurand et Brazeau. Les étudiants de 1978 passent beaucoup moins de temps en salle de cours que ceux de 1962, mais ils consacrent beaucoup plus de temps aux études personnelles que ceux de 1962. Conséquence ou cause de la diversification des clientèles, les étudiants de 1978 ont, avec les études et l'université, des rapports plus complexes, mais aussi fermes que ceux de 1962.

1.3. Les difficultés d'adaptation, le stress et les ambitions

On entend parfois dire que la formation donnée au CEGEP est moins bonne que celle que dispensait autrefois le collège classique, que les étudiants actuels ne sont pas particulièrement rongés par l'ambition, et qu'ils entreprennent des études de premier cycle plus par convention que par conviction.

Les résultats d'une analyse[8] effectuée pour le compte de la Commission et portant sur quelque 1 800 sujets de l'enquête ASOPE entrés à l'université en 1972 et 1974, révèlent que, pour la plupart d'entre eux, entrer à l'université, c'est entrer dans un univers qui diffère sensiblement des univers scolaires connus auparavant. On leur a demandé jusqu'à quel point ils estimaient que l'université dans laquelle ils étaient inscrits était différente du CEGEP, sur certains plans. Une majorité (parfois substantielle) d'étudiants avouent qu'il y a des différences. Un peu plus de la moitié (53,0%) disent que les possibilités de contacts entre étudiants ne sont plus les mêmes qu'au CEGEP; 57,2% notent des différences dans les méthodes d'enseignement, 63,3%, dans les

relations avec les professeurs, 70,3%, dans le contenu des cours et 79,2%, dans la somme de travail exigée. Pour les nouveaux étudiants, l'université est donc un monde nouveau et ce, du double point de vue des relations sociales et des études.

Le sexe et l'origine sociale ne semblent pas influencer ces perceptions de façon majeure, encore que 29,5% des filles, par rapport à 21,1% des garçons, disent trouver très différentes les possibilités de contacts entre étudiants.

La perception de différences entre le CEGEP et l'université semble plutôt associée à trois facteurs : la langue, la discipline étudiée et le rendement scolaire. Il semble y avoir une plus grande discontinuité entre le CEGEP et l'université en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Sur tous les indicateurs, sauf un, l'écart entre la proportion de francophones qui perçoivent des différences et la proportion correspondante chez les anglophones est toujours égal ou supérieur à 10,0%. Cela soulève un certain nombre de questions intéressantes, notamment quant à l'intégration entre les divers niveaux d'enseignement dans les deux grands systèmes scolaires.

À cause du grand nombre de catégories utilisées dans la variable indépendante, la relation entre la propension à rapporter des différences et le programme d'étude est plus complexe à analyser. Deux choses cependant ressortent clairement. Les sujets inscrits dans les écoles professionnelles rapportent toujours plus de différences que la moyenne, alors que l'inverse est vrai pour les étudiants inscrits en sciences pures. Cela semble plein de sens. On voit mal pourquoi l'enseignement des sciences pures serait, au CEGEP, significativement différent de ce qu'il est au premier cycle à l'université. Par ailleurs, on n'enseigne ni la médecine ni le droit au CEGEP.

Enfin, une relation systématique et négative entre les notes obtenues et la propension à percevoir des différences peut être interprétée de deux façons : ou bien les sujets les plus doués ont plus de temps et d'énergie que les autres pour se familiariser avec un monde effectivement nouveau, ou bien les sujets les moins doués tendent plus que les autres à faire de « différences » un euphémisme pour « difficultés ».

Mais, différences ou difficultés, la facilité qu'on a à s'adapter à ce monde nouveau varie selon les situations. Presque la moitié des sujets (45,7%) avouent que s'adapter à la somme de travail qu'on attend maintenant d'eux a été difficile. Cette proportion baisse à 28,8% lorsqu'il s'agit des relations entre étudiants, à 27,3% à propos des relations avec les professeurs, à 23,7% en ce qui a trait au contenu des cours et à 21,2% en ce qui concerne les méthodes d'enseignement.

Alors que la perception de différences entre le CEGEP et l'université était assez nettement liée à la langue et au rendement scolaire, la facilité d'adaptation à cette situation nouvelle est le plus souvent indépendante de la langue, positivement associée au rendement scolaire et — c'est la première fois que cette variable se manifeste — à l'origine sociale. La relation facilité d'adaptation/rendement scolaire n'est pas difficile à cerner. Par ailleurs, la relation facilité d'adaptation/origine sociale est plus intrigante, surtout si l'on considère qu'au niveau universitaire, par l'effet d'une sélection antérieure, rendement scolaire et origine sociale tendent à être associés négativement. On a observé bien des fois que, dans une population universitaire, les fils d'ouvriers tendent, en moyenne, à être plus doués que leurs homologues des beaux quartiers. Cela s'explique par le fait que, dans les milieux populaires, seuls les plus doués survivent jusqu'à l'université, alors que les milieux plus aisés disposent de toute une série de mécanismes sociaux leur permettant de récupérer certains de leurs rejetons les moins brillants. On devrait donc s'attendre que la relation facilité d'adaptation/origine sociale soit négative ou nulle. Or, elle est faiblement positive. On constate, une fois de plus, que le privilège de classe ne se limite pas à la situation matérielle, qui facilite le maintien dans le système : il apparaît bien plus subtilement dans l'aisance qu'on a à s'y mouvoir.

Quant aux causes de ces difficultés d'adaptation, on ne dispose pas de données empiriques sur le sujet : des rencontres avec plusieurs responsables des services aux étudiants ont permis de retenir un certain

nombre de facteurs. Parmi les plus souvent évoqués, on compte :

— Le choc de la réalité qui fait suite à l'opération de séduction à laquelle se livrent les universités ou, du moins, certaines d'entre elles;

— L'obligation d'accorder ses attentes et images par rapport aux disciplines telles qu'elles sont conçues à l'université;

— La nécessité de repenser son choix qui conduit à un nombre important de changements de programmes, comme on l'a noté plus haut, quand ce n'est pas à la considération d'un abandon pur et simple;

— Des déceptions fréquentes consécutives à la distance entre les exigences du CEGEP et celles de l'université, de même qu'à des différences de clientèle : ce qui amène à se refaire une image de soi, à se réévaluer au sein d'un système de compétition et d'évaluation différent;

— Le niveau de la compétition constitue en fait à lui seul un problème de taille : dans une situation où l'université est transformée en champ de course au diplôme et où l'issue de cette course sur le marché du travail est elle-même incertaine, il n'est pas étonnant que la compétition s'accroisse à l'intérieur. Cet accroissement est une donnée de constatation courante : fini le temps où l'on prenait les notes en double, où l'on se passait les notes sans hésitation. L'ère est plutôt au refus de coopération : la loi de la compétition qui gère le marché du travail passe les murs de l'université quand celle-ci devient elle-même un marché compétitif.

S'il faut en croire les réponses à une question classique, les étudiants des universités du Québec sont, en effet, ambitieux et compétitifs. À la question de savoir quel rendement, par rapport à la moyenne, chacun devrait s'efforcer d'atteindre dans tout ce qu'il entreprend, à peine 6,8% en première année d'université et 11,4% en troisième ont répondu qu'on doit faire aussi bien que la moyenne. La majorité vise au-delà de la moyenne. Environ 35% disent qu'il faut faire « un peu mieux » et 55%, « beaucoup mieux » ou « être le meilleur de tous ». L'analyse révèle que cette attitude est particulièrement marquée dans les institutions francophones. Dans ces dernières, moins du dixième des étudiants se contenterait de faire simplement aussi bien que la moyenne, alors que c'est le cas de près du quart des étudiants en milieu anglophone : À l'inverse, 43,8% des premiers voudraient faire beaucoup mieux que la moyenne, comparativement à 23,6% seulement chez les seconds.

Il n'est donc pas étonnant que le stress soit une caractéristique de base de l'étudiant universitaire, à tel point que certains services universitaires de santé — nommément celui de l'université de Sherbrooke — ont choisi de centrer leur action sur la question de la santé mentale. En effet, à Sherbrooke, 52% des étudiants consultent le service de santé. Or, la moitié des consultations renvoient à des causes psychologiques ou émotives directes (tension, insomnie) ou cachées. Il est clair que la solution à un tel problème ne peut se limiter à la promotion d'activités de détente. Le mal est systémiques et ce n'est que par la contribution de chacune des parties de ce système et l'examen des éléments de structure à changer qu'une solution valable pourra être apportée.

La question des études déborde une fois de plus sur celle de la qualité de la vie. Mais peut-être ne doit-on pas s'offusquer de l'état de la situation actuelle. L'université ne se veut-elle pas un lieu de socialisation à un monde auquel sa clientèle devra s'intégrer? N'est-il pas important, dès lors, de socialiser dans la compétition et le stress qui sont des caractéristiques de ce monde?

Mais jusqu'où, en dépit du stress et des difficultés d'adaptation, les étudiants entendent-ils poursuivre leurs études? Sont-ils vraiment à l'université par conformisme?

Des données tirées de la recherche ASOPE[9] permettent, une fois de plus, de répondre à cette question. Ainsi, un peu plus de 10% des sujets de première année (10,9%) avouent qu'ils n'auraient pas entrepris d'études universitaires si on leur avait offert un bon emploi au moment de leur inscription à l'université, l'automne précédant l'enquête. Cette attitude est nettement moins fréquente (6,8%) chez

ceux qui obtiennent les meilleurs résultats que chez ceux dont les résultats sont les plus faibles (14,8%). Elle est très rare dans les écoles professionnelles, mais plus fréquente en lettres, en sciences humaines et en administration. Elle est plus fréquente dans les universités anglophones (15,9%) que francophones (7,6%).

Lorsqu'on interroge les sujets à propos de leurs projets pour l'année suivant l'enquête, on retrouve encore de 10 à 15% de marginaux. Alors que 85% des sujets pensent poursuivre, dans la même discipline, 7,4% entendent changer de programme d'étude et 6,7% formulent d'autres projets dont le plus fréquent est celui de quitter les études. La volonté de changer de programme est légèrement plus forte que la moyenne en lettres et sciences humaines (10,6%) et en sciences pures (16,2%). Ce dernier pourcentage peut tenir au fait que plusieurs des candidats qui voient refusée leur demande d'admission en sciences de la santé se réfugient en biologie ou en biochimie dans l'espoir de tenter leur chance à nouveau. Et, bien entendu, le rendement scolaire est lié négativement au désir de changer de programme ou de quitter l'université.

Dans le réseau des universités québécoises, il y a donc de 10 à 15% des étudiants qui aimeraient mieux se trouver ailleurs ou qui, à tout le moins, se sentent mal à l'aise dans le programme d'étude où ils ont fini par aboutir. Ce qui revient à dire que neuf étudiants sur dix semblent manifester un engagement sérieux pour des études universitaires. En fait, une proportion assez étonnante de sujets aimeraient, s'ils le pouvaient, poursuivre au-delà du premier cycle (62,9%) et un groupe plus modeste, mais important quand même (40,5%), s'attend à le faire effectivement.

Les données plus récentes de l'enquête Dandurand, donnent des résultats semblables : à peine 1,3% des étudiants pensent quitter avant de terminer le baccalauréat, tandis que 60% comptent terminer leurs études avec celui-ci, ce qui laisse près de 40% d'étudiants qui s'attendent à poursuivre au-delà du premier cycle. La distribution est à peu près identique, quel que soit le statut de l'étudiant (temps complet ou temps partiel). Elle varie toutefois d'une université à l'autre, les étudiants de l'Université de Montréal et de l'université McGill étant nettement plus nombreux (44%) que ceux des autres universités à vouloir poursuivre au-delà du premier cycle (soit 34,4% à Sherbrooke, 26,6% à Laval, 25,5% à Concordia et 18,2% à l'Université du Québec).

Une autre variation existe selon le programme d'étude. En effet, outre les étudiants en médecine, inscrits dans un processus menant à un doctorat pratique, les étudiants en sciences pures et en sciences humaines sont les plus nombreux à envisager des études au-delà du premier cycle (la moitié dans chaque cas comparativement à 30% ailleurs). Pour ce qui est de l'intention de poursuivre au-delà du deuxième cycle, les étudiants en sciences pures viennent nettement en tête, avec un taux de 26,5%, comparativement à des proportions ne s'élevant au-dessus de 4% qu'en sciences humaines (6,2%) et en arts (9,6%).

Les données de la recherche ASOPE faisaient également ressortir des aspirations et attentes plus fortes qu'ailleurs en sciences pures et dans les écoles professionnelles, et plus faibles qu'ailleurs en éducation, administration et sciences appliquées. Elles montraient également qu'aspirations et attentes sont liées positivement au rendement scolaire et à l'origine sociale.

L'ensemble de ces données permet de décrire la population étudiante comme une clientèle engagée sérieusement dans des études universitaires, et dont une partie appréciable est tentée de poursuivre au-delà du premier cycle.

1.4. Les réactions à l'université et les motivations aux études

Quelles que soient les difficultés d'adaptation, les étudiants qui réussissent à les surmonter témoignent d'un niveau relativement élevé de satisfaction. Les données de nature différente recueillies par les recherches ASOPE et Dandurand convergent une fois de plus et établissent ce constat. Ainsi, la première[10] montre qu'une majorité, parfois mince, d'étudiants se déclarent satisfaits de leur sort. Cette proportion varie de 73,4% dans le cas de la somme de travail exigée, à 67%

pour ce qui est des méthodes d'enseignement et des possibilités de contacts entre étudiants et à 54,2% dans le cas des relations avec les professeurs. Seules les relations avec les autorités créent une majorité d'insatisfaits, soit 56,1%.

Cette satisfaction semble se distribuer sans grands égards aux variables utilisées jusqu'ici. Les quelques corrélations qui ressortent de l'analyse s'avèrent ponctuelles. Ainsi, les relations entre étudiants et autorités semblent-elles moins satisfaisantes dans les universités anglophones que francophones, ce qui ne correspond en rien avec la distribution de la contestation étudiante au Québec. Par ailleurs, on peut observer une relation forte, négative et, pour tout dire, « prédictible » entre le rendement scolaire et la satisfaction par rapport aux méthodes d'enseignement et à la somme de travail exigée.

Pour sa part, l'enquête Dandurand permet d'établir que les relations avec l'administration sont le plus souvent bonnes. Encore faut-il noter qu'il s'agit de l'administration locale. À la question de savoir si : « Quand on a besoin d'aide pour régler des problèmes administratifs, on obtient facilement l'aide du secrétariat de son département, module, École ou Faculté », les trois-quarts des étudiants, indépendamment de leur statut (temps complet ou temps partiel) répondent par l'affirmative. Cette satisfaction est massive au premier et au deuxième cycle, fréquente seulement au troisième (67,1%). Si l'accord est également général à ce sujet dans les diverses universités, il est à son maximum dans les constituantes de l'Université du Québec et à Laval.

À une proposition plus générale, à savoir : « À l'université, les étudiants n'ont aucunement la possibilité de faire entendre et de faire valoir leurs droits », une majorité s'objecte. Mais une importante minorité acquiesce, minorité qui s'accroît du premier cycle aux cycles supérieurs : elle passe alors de 24 à 33%. Cette proportion est plus forte chez les étudiants à temps complet (26,8%) que chez les étudiants à temps partiel (19%), mais elle est relativement constante d'une université à l'autre.

Quant aux professeurs, on considère de façon aussi massive qu'ils donnent un enseignement de qualité (73,2% chez les étudiants à temps complet et 81,9% chez les étudiants à temps partiel). Des différences locales peuvent toutefois être observées ici : la satisfaction est nettement moindre au niveau du premier cycle dans les universités anglophones (64,3% à McGill et 67,3% à Concordia), alors qu'elle est à son maximum à l'Université du Québec (85,9%) et à Sherbrooke (81,0%) du côté français. À McGill, la satisfaction semble même décroître aux niveaux supérieurs (48% au deuxième cycle et 31% au troisième). Cette chute est également nette à l'Université de Montréal, mais le niveau de départ était nettement plus haut, soit 72,3%, 63,9% et 58,1%.

Quant à la disponibilité des professeurs, elle est davantage l'objet de critiques que la qualité de leur enseignement, mais une fois de plus par une minorité d'étudiants. En effet, 62,1% des étudiants à temps complet et 70,1% des étudiants à temps partiel se disent en désaccord avec la proposition voulant que les professeurs donnent l'impression qu'ils n'ont pas de temps à leur consacrer et qu'on les dérange. C'est à la maîtrise qu'on rejette le plus cette proposition (71,9% comparativement à 61,1% au premier cycle et à 54,4% au troisième cycle). De nouveau, des différences locales sont à observer et c'est, cette fois, à l'Université de Montréal et à l'université Laval que des proportions plus grandes d'étudiants déplorent le manque de disponibilité des professeurs, soit 47,0% et 44,6% respectivement au premier cycle, et 55,2% et 49,1% au troisième cycle.

Aussi ne doit-on pas s'étonner que les étudiants considèrent massivement que l'université est un milieu stimulant où la vie intellectuelle est très active (71,4% des étudiants à temps complet, 77,4% des étudiants à temps partiel) en même temps qu'ils rejettent la proposition voulant que, dans les cours, les exigences ne soient pas très élevées et qu'on puisse réussir sans trop travailler (près de 80%, quel que soit le statut). Le niveau de stimulation paraît toutefois nettement moins grand au doctorat (59% par rapport à 70% aux deux premiers cycles). Pourtant, la majorité des étudiants (soit 83% au total, ce pourcentage pouvant aller jusqu'à 90% dans des cas spécifiques, au doctorat

entre autres) affirment aimer la plupart des matières qu'ils étudient.

Les étudiants sont toutefois plus partagés au sujet du caractère de « tour d'ivoire » de l'université. Une majorité refuse de lui accorder cette étiquette. Faible chez les étudiants à temps plein (55,9%), cette proportion est plus forte chez les étudiants à temps partiel (68,9%). Les universités de Montréal et Laval sont moins que les autres à l'abri de ce reproche.

Finalement, les seuls aspects analysés sur lesquels une majorité (bien que faible) se montrerait critique demeurent, d'une part, la possibilité pour les étudiants de se connaître dans le cadre actuel et de communiquer entre eux (cela en particulier pour les étudiants à temps partiel) et, d'autre part, le nombre de locaux et leur équipement. Les deux phénomènes, qu'on aurait pu croire liés, semblent renvoyer à des réalités différentes, l'une centrée sur un climat d'échange, l'autre sur des lieux de travail. En effet, l'impersonnalité du cadre semble une question d'université : elle est ressentie avec une plus grande acuité aux universités Laval et de Montréal. À l'Université du Québec et à Sherbrooke, elle n'est une perception majoritaire que chez les étudiants gradués. Quant à la pénurie des locaux, elle paraît affecter particulièrement une catégorie d'étudiants : les étudiants gradués. Toutefois, une majorité des étudiants de McGill (80,2%) s'en plaignent, même au premier cycle.

De l'ensemble de ces données sur la perception de l'université, on doit donc retenir qu'une majorité des étudiants paraissent satisfaits de leurs professeurs, des cours qu'ils donnent et de leur disponibilité, du climat intellectuel qui règne à l'université et de l'administration au niveau local. Ils sont toutefois partagés sur deux des aspects « humains » de l'institution : les échanges qu'elle pourrait permettre entre étudiants et la capacité de coller aux problèmes concrets des gens (tour d'ivoire). Il n'est peut-être pas étonnant que les universités de Montréal et Laval soient celles où cette critique est le plus souvent formulée : leur détachement total par rapport au tissu urbain des communautés où elles ont été implantées, le caractère artificiel de la greffe et l'absence d'effort d'insertion dans ce tissu est flagrant. D'autre part, leur incapacité, de par leur investissement même de l'espace, de créer des lieux « naturels » de rencontre, suffit à elle seule à désamorcer la vie naturelle d'un campus.

Ainsi, malgré une large satisfaction, quelques zones de mécontentement demeurent. Il faut noter que ce mécontentement croît avec la progression des études, ce qui n'est pas sans lien avec la difficulté qu'éprouve l'université québécoise à finir son produit.

Mais pourquoi vient-on à l'université? Répondre à cette question, c'est aussi définir des types d'étudiants et les attentes qu'ils développent vis-à-vis de l'université.

Dans une série d'études, divers auteurs américains, en particulier Peterson, Clark et Trow[11], ont défini des types d'étudiants dont les aspirations et les conduites varient de façon nette :

— Les professionnels, axés essentiellement sur l'acquisition d'une compétence spécifique (expertise), centrés donc sur le lien études-marché du travail; ils sont socialement et politiquement conservateurs;

— Les intellectuels, centrés sur l'acquisition et le développement des connaissances; bien que non engagés, ils sont plus ouverts au changement que les professionnels;

— Les collégiens, intéressés d'abord à avoir du bon temps à l'université;

— Enfin, les engagés, qui ajoutent à leur désir de formation une volonté de contribuer à la transformation de la société.

Cette approche, de même que la plupart des analyses qui s'en sont inspirées, est essentiellement typologique : elle découpe la population étudiante et tente de situer, par discipline ou autrement, les types ainsi définis.

Les données de la recherche ASOPE permettent de distinguer les motivations des étudiants dans le choix d'un programme d'étude. Les questions les plus pertinentes demandaient aux sujets d'indiquer l'importance qu'avait eue, dans leur cas, chacune de ces cinq motivations : acquérir une formation

professionnelle, développer des capacités intellectuelles générales, vivre une expérience intéressante, mieux connaître les problèmes des individus, des collectivités et des sociétés, acquérir des principes qui les guideraient dans la vie. Tout l'éventail donc, depuis la formation professionnelle jusqu'à l'éducation morale.

L'acquisition d'une formation professionnelle et le développement des capacités intellectuelles sont les deux motivations le plus souvent qualifiées de très importantes (44,5% et 39,8% respectivement). L'éducation morale ou, si l'on préfère, l'acquisition de principes-guides est le motif le moins souvent qualifié de très important (15,4%). Entre les deux viennent, *ex aequo*, la recherche d'une expérience intéressante et la connaissance du milieu humain (26,9% et 26,8%). Il faut s'attendre à observer des variations dans l'importance qu'ont eue ces motifs dans les décisions de sujets appartenant à des disciplines différentes.

Ainsi, la recherche d'une formation professionnelle est-elle nettement plus importante pour les sujets fréquentant les écoles professionnelles traditionnelles que pour tous les autres (61,4% comparativement à une moyenne générale de 44,7%) et moins importante pour les étudiants en lettres et sciences humaines (35,8%). Inversement, le développement de capacités intellectuelles générales est plus fréquemment mentionné en lettres et sciences humaines que partout ailleurs (52,0% comparativement à une moyenne générale de 39,8%) et moins fréquemment en éducation et en administration (28,9% et 27,4%). La recherche d'une expérience intéressante est moins fréquente en administration (14,0%) que partout ailleurs (moyenne générale de 26,8%). La connaissance du milieu humain semble surtout motiver les étudiants des nouvelles écoles professionnelles et ceux des lettres et sciences humaines (44,3% et 35,8% respectivement, comparativement à une moyenne générale de 26,9%), mais laisse plutôt froids leurs camarades d'administration (15,4%), de sciences pures (10,8%) et de sciences appliquées (8,6%).

Les données plus récentes de l'enquête Dandurand confirment de façon générale ces résultats, tout en apportant des éléments nouveaux. Ainsi, à la proposition formulée sans ambages : « Ce n'est pas tant vos études qui vous intéressent que la profession qu'elles vous permettront d'exercer », plus de la moitié des étudiants à temps complet (soit 51,1%) disent que cela décrit bien leur situation à l'université. Ce qui ne saurait signifier que tous ces étudiants ne sont pas intéressés par leurs études elles-mêmes puisque, comme on l'a vu plus haut, plus de 80% disent aimer la plupart des matières qu'ils ont à étudier et plus de 70% considèrent comme stimulante la vie intellectuelle à l'université.

L'importance centrale de la profession paraît toutefois établie. Elle permet d'isoler un groupe formant plus de la moitié de la clientèle étudiante. Cette importance diminue cependant alors que les étudiants passent du premier au deuxième ou au troisième cycle (de 51,6% à 45,7%, puis à 31,5%). Est-ce en raison de l'augmentation, en cours de route d'un intérêt intrinsèque pour les études ou de la diminution d'une incertitude quant à la possibilité de se qualifier professionnellement? Sans doute les deux. En tout cas, on observe chez les étudiants à temps partiel, qui sont déjà à 88% intégrés dans un emploi à temps plein, une insistance moindre sur l'aspect professionnel des études (40,9%). La même chose se vérifie pour les étudiants à temps plein qui travaillent également à temps plein (43,2%).

D'autre part, on observe des différences locales marquées sur ce sujet. Ainsi les étudiants de premier cycle de l'université McGill se distinguent de tous les autres par leur bas niveau d'adhésion à cette orientation professionnaliste (36,4%). À la maîtrise, ce sont les étudiants des universités Laval et du Québec qui se distinguent, avec 31,8% et 30,0% respectivement. Ce n'est qu'au niveau du doctorat que les étudiants de l'Université de Montréal finissent par abandonner majoritairement l'orientation professionnaliste.

Quant à la relation entre cette attitude et la discipline étudiée, elle fait ressortir les différences habituelles. Elle est fréquente en administration (63,3%), en sciences appliquées (61,3%) et en sciences médicales (59,6%). L'éducation (55,3%) et les disciplines paramédicales (54,1%) forment un deuxième groupe. L'option est minoritaire pour les autres disciplines, soit arts et lettres (39,9%) et

sciences humaines (42,9%). Mais c'est en sciences pures qu'elle est la moins fréquente (33,3%). On se souviendra que ces étudiants sont également ceux qui comptent le plus souvent poursuivre leurs études au-delà du deuxième cycle.

L'attrait du diplôme est mesuré, lui aussi, à l'aide d'une proposition sans ambiguïté : « Vous, ce qui vous intéresse, c'est d'abord d'obtenir un diplôme. » Les résultats globaux sont semblables à ceux qui ont été obtenus pour le professionnalisme. Un peu plus de la moitié des étudiants acquiescent à cette description de leur orientation. La distribution est indépendante du statut (52,9% chez les étudiants à temps complet, 55,4% chez les étudiants à temps partiel). Les étudiants du deuxième cycle semblent moins préoccupés par le diplôme (41,1%), mais ce souci remonte au doctorat (57,2%). Cependant, ce sont les étudiants des universités anglophones, cette fois, principalement au premier cycle (McGill : 60,5%, Concordia et Bishop : 66,9%, par rapport à une moyenne générale de 53,9%) et au troisième cycle, qui donnent le plus massivement leur appui à la proposition.

Deux disciplines se distinguent par le fort pourcentage de leurs étudiants qui valorisent l'obtention d'un diplôme : administration (68,3%) et sciences paramédicales (65,2%).

On a tenté de mesurer l'importance accordée à la vie estudiantine avec la proposition suivante : « Ce qui vous intéresse à l'université, c'est que ça vous permet de vivre une vie d'étudiant. » Une fois de plus, la proposition comporte l'intérêt d'être sans ambiguïté.

De nouveau, le pourcentage d'étudiants qui y acquiescent dépasse légèrement les 50%. Mais, cette fois, une nette distinction s'établit entre étudiants à temps complet et étudiants à temps partiel. Comme on pouvait s'y attendre, la vie étudiante et les éléments de « qualité de vie » qu'elle procure sont des préoccupations d'étudiant à temps plein : à peine 21% des étudiants à temps partiel souscrivent à la proposition. De la même façon, les étudiants à temps plein qui travaillent également à temps plein sont nettement moins nombreux à attacher une grande importance à la vie de carabin (36,6%).

D'autres variables interviennent : l'institution fréquentée et le programme d'étude, mais aussi, l'allocation du temps et d'autres éléments d'orientation.

L'analyse fait ressortir une première caractéristique : l'intérêt pour la vie étudiante est surtout le fait des étudiants de premier cycle et il est particulièrement fort à Concordia (64,9%) et l'Université du Québec (58,7%), mais faible à Sherbrooke (38,7%).

Les étudiants en éducation et en administration (57,6%) sont les plus nombreux à valoriser la vie étudiante, alors que les étudiants en sciences de la santé (43,1%) et en sciences pures (46,6%) sont les moins nombreux à le faire. On a vu, plus haut, comment les exigences de leurs horaires leur laissent peu de chance à ce sujet. Ils semblent donc faire, contre mauvaise fortune, bon cœur.

Les études visant à dégager des types d'étudiants tendent comme on l'a noté plus haut, à souligner le caractère plus ou moins exclusif des types isolés. On a tenté d'évaluer cet « exclusivisme », en mettant en relation les réponses aux diverses questions qui auraient permis de caractériser ces types. Il est apparu de cette analyse :

— Que l'intérêt pour la profession va de pair avec l'intérêt pour le diplôme;

— Que cet intérêt est également lié à un plus faible intérêt pour les matières étudiées.

Il paraît donc possible d'isoler un type d'étudiants à l'aide de ce couple de motivations centrées, non pas sur les études elles-mêmes, mais sur leur résultat (profession ou diplôme) : ce type regroupe près du tiers des étudiants (31,7%). À l'autre extrême, 24,1% des étudiants ne sont principalement intéressés ni par le diplôme, ni par la profession. Dans les termes de la typologie mentionnée plus haut, les premiers sont clairement des « professionnels ». Quant aux autres, la faible association entre les autres éléments ne permet pas de les classer avec certitude.

Une dernière interrogation avant de quitter cette section sur les motivations.

Les résultats montrent que le sentiment de maîtrise de l'orientation personnelle est assez fort. En effet, dans ce chassé-croisé d'aspira-

tions et d'attentes, d'espoirs et de craintes, de stratégies en vue de se ménager la meilleure part, de compenser les risques en face du futur par la gratification immédiate, il demeure que plus de 70% des étudiants (71,5% pour les étudiants à temps plein et 77,4% pour les étudiants à temps partiel) sont convaincus de contrôler la direction générale de leur cheminement, de ne pas avancer de façon aveugle et impuissante. Telle est bien l'impression qui se dégage des réactions à la proposition : « Vous ne savez pas trop où cela va vous mener », puisque moins de 30% affirment que cette proposition décrit bien leur situation actuelle à l'université.

Mais qui sont plus précisément ces individus voguant sans gouvernail?

Ce sont d'abord des étudiants de premier cycle (28,4% vs 22,2% au deuxième cycle et 16,4% au troisième cycle). Mais existent aussi d'autres fortes concentrations : au premier cycle, à Laval (41,7%), au deuxième cycle, à Concordia (36,4%) et à l'Université du Québec (40%).

Évidemment, l'interprétation de l'importance du phénomène peut varier selon le point de référence. S'agit-il d'étudiants désabusés et à la dérive, ou encore d'une minorité dont les conceptions mêmes des études universitaires sont divergentes, ou marginales sans nécessairement être condamnables. En effet, « ne pas savoir où cela va me conduire » ne peut-il pas être, dans un contexte d'incertitude d'emploi, un mode d'adaptation acceptable? D'autant plus qu'il s'agit peut-être d'étudiants qui poursuivent des études avec des buts moins utilitaires que l'ensemble, ce qui ne signifie pas que ces derniers seront socialement moins productifs. Il y a d'ailleurs peut-être, dans ce groupe, des étudiants appartenant à un programme général du genre de celui de l'université Laval où l'étudiant peut faire trois « mineures » et être ainsi disponible pour des carrières inédites, bien servies par des cheminements scolaires hybrides.

1.5. Conclusions

L'étudiant d'aujourd'hui est donc différent de ceux qui l'ont précédé à l'université. On sait que plus souvent qu'autrefois il s'agit d'une femme, d'un étudiant à temps partiel, d'un individu issu d'un milieu qui n'a pas eu de contact antérieur avec l'université, de quelqu'un qui étudie dans une discipline dans laquelle son père, s'il l'eut voulu, n'aurait pu s'inscrire. On sait aussi qu'il étudie plus que ses prédécesseurs.

Pour le reste, on manque de données historiques. Cependant, l'image qui s'en dégage, à partir des enquêtes ASOPE et Dandurand, n'est pas conforme à celle qui est véhiculée les matins sombres de février aux cercles des professeurs. L'étudiant actuel est, plus qu'on ne croit, sérieux, motivé par l'apprentissage d'un métier, tenté par les études de deuxième et de troisième cycle. Il se débrouille mieux qu'on ne le croit dans un monde nouveau où, en dépit du stress, des ambitions et des pressions exercées sur lui, il est relativement satisfait sans, pour autant, perdre tout esprit critique.

Notes du chapitre I

1. J. Brazeau, J. Dofny, G. Fortin et R. Sévigny, *Les Résultats d'une enquête auprès des étudiants dans les universités de langue française du Québec*, Département de sociologie, Université de Montréal, 1967.
2. P. Dandurand, M. Fournier et C. Hétu, *Condition de vie de la population étudiante universitaire québécoise*, Département de sociologie, Université de Montréal, 1979, 195 p. et 58 p. d'annexes. Cette recherche a été effectuée pour la Commission d'étude sur les universités.
3. P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 12, tableau 8.
4. P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 16.
5. P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 42-44.
6. P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 21 et 24, tableaux 13 et 14.
7. P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 17.
8. Pierre Roberge, *Les Nouveaux*, Québec, projet ASOPE, Faculté des sciences de l'éducation, université Laval, 1979, 55 p.
9. Cf. P. Roberge, *op. cit.*
10. Cf. P. Roberge, *op. cit.*
11. A.E. Peterson, « The Student Left in American Higher Education », *Deadalus*, hiver 1968, p. 293-318; B.B. Clark et M. Trow, « The Organisational Context », *in* T. Newcomb et E. Wilson, *College Peer Groups*, Chicago, 1966.

CHAPITRE II:

L'étudiant et la société : les attitudes et les valeurs

Les valeurs entretenues par les étudiants actuels présentent un double intérêt. Le premier est simplement descriptif. Il est, en soi, intéressant de savoir quelles fonctions les étudiants reconnaissent à l'institution qu'ils fréquentent et d'établir leur position vis-à-vis de l'université.

Mais il est aussi, et peut-être plus intéressant de soulever la question de l'impact de l'université sur ces valeurs. L'université a toujours été, entre autres choses, un lieu de formation morale et civique, c'est-à-dire idéologique. Toutes les universités canadiennes ou presque ont, quelque part dans leur histoire, des liens avec des groupements religieux. L'université de masse de la fin du XX^{e} siècle officie sans doute sur d'autres autels, mais aucun de ses représentants importants n'admettra publiquement qu'elle ne veuille changer les étudiants qui franchissent ses portes. La question est de savoir si elle le fait.

Il est possible de se faire une idée et des valeurs des étudiants et des changements qui surviennent dans ces valeurs au cours du passage à l'université, grâce aux données de l'enquête ASOPE, cette enquête ayant suivi une cohorte d'étudiants dans son passage à l'université au milieu des années 1970.

Il serait fastidieux, et de surcroît inutile, de revoir l'ensemble du matériel disponible. Le Comité se limite plutôt à quelques attitudes stratégiques concernant les fonctions de l'université, le travail et la famille, soit un ensemble d'attitudes évidemment diverses, mais importantes en soi et pour le devenir des sociétés.

2.1. L'université et ses fonctions

Les positions des étudiants sur les fonctions de l'université ne peuvent être ignorées. Ceux-ci sont en effet des participants, dans une organisation complexe, multiforme, poursuivant des buts nombreux et parfois en conflit les uns avec les autres. Les buts assignés, ou reconnus, à l'université par les étudiants ne sont sans doute pas sans conséquence. Comme dans le cas de leur motivation à entreprendre un programme d'étude, les sujets ont été invités à dire quelle importance ils attachaient à divers buts que poursuivait une université.

Pour une claire majorité de sujets, il est très important que l'université donne une formation intellectuelle (66,2%) et professionnelle (65,9%) adéquate. Viennent ensuite les fonctions de développement de la conscience sociale (35,5%) et morale (29,6%). Les finalités économiques de l'université, plus précisément son aptitude à répondre aux demandes du marché du travail, sont considérées comme très importantes par 23,1%. Enfin, viennent deux autres fonctions, contradictoires entre elles, la formation de leaders (13,4%) et la création d'un refuge dans lequel l'étudiant pourrait profiter de la vie sans être embarrassé par des préoccupations qui viendront bien assez tôt (10,1%). Ce dernier résultat tend à confirmer l'impossibilité soulignée plus haut de faire de l'intérêt pour la vie d'étudiant une motivation autonome susceptible d'isoler un type d'étudiant particulier.

Au sujet de la fonction de formation professionnelle, on observe une insistance plus grande dans les universités francophones (69,4%) que dans les universités anglophones (59,1%), plus grande aussi dans les écoles professionnelles traditionnelles (77,2%) que dans la moyenne des facultés (65,6%), alors qu'elle est moins marquée en lettres et sciences humaines (54,2%). Par ailleurs, l'importance attachée à la fonction de formation intellectuelle ne semble pas varier d'une discipline à l'autre. Rappelons qu'il s'agit d'une fonction de l'université et non des motivations des sujets à entreprendre des études dans une discipline donnée.

Il y a un écart assez marqué entre universités francophones et anglophones quant à l'importance que devrait attacher l'université aux demandes du marché du travail : 28,8% des étudiants inscrits dans les universités francophones trouvent cela très important comparativement à 13,2% chez leurs homologues anglophones. La formation de leaders est particulièrement valorisée en administration (23,4%, par rapport à une moyenne générale de 13,2%). La fonction de refuge n'est liée à aucune des variables utilisées dans cette analyse.

Cette question ayant été posée aux mêmes individus à deux reprises — en première et en troisième année — il est possible de voir si le passage à l'université a eu un impact, si l'université a réussi à convaincre ses étudiants de l'importance de certaines des fonctions qu'elle s'assigne. Or, on est frappé par la remarquable stabilité des distributions dans le temps. Qui plus est, non seulement les distributions générales n'évoluent pas, mais ce sont le plus souvent les mêmes individus qui donnent les mêmes réponses. Avec 68% et 65% de réponses identiques aux deux temps, cela est particulièrement vrai des fonctions tenues pour les plus importantes, soit la formation intellectuelle et la formation professionnelle.

Ce qui revient à dire que l'université n'a pas grand impact sur la représentation que s'en font les étudiants. Reconnaître à l'université des fonctions de formation professionnelle et intellectuelle est, au fond, banal et facile. Mais que l'université n'arrive pas, après trois ans, à augmenter la proportion de ceux qui reconnaissent l'importance de ses fonctions de développement de la conscience sociale et de la conscience morale est plus troublant. Ce sont deux fonctions fondamentales de l'université. On a des raisons de s'inquiéter quand elle n'arrive même pas à les légitimer aux yeux de ceux sur lesquels elle devrait, en principe, avoir la plus grande influence.

2.2. Le travail

Le Comité a eu l'occasion de souligner, à plusieurs reprises, combien fort est le lien que les étudiants établissent entre études et travail. On a vu qu'ils tiennent l'enseignement d'une formation professionnelle comme l'une des deux plus importantes fonctions de l'université. On a vu aussi précédemment que la recherche de cette formation professionnelle est la plus fréquente motivation aux études. Profession, travail, mais quel travail?

Indication parmi d'autres du passage définitif de l'université traditionnelle à l'université de masse, un seul étudiant sur cinq (21,4%) prévoit travailler à son compte. Ce choix est concentré parmi les étudiants des écoles professionnelles. Quant aux autres, ils s'orientent soit vers la petite entreprise privée (16,6%), soit vers la grande entreprise privée (14,4%), mais surtout vers le secteur public ou parapublic (47,6%). Contrairement à ce qu'on pourrait penser, l'orientation vers le secteur public n'est pas le fait exclusif des francophones. Il y a bien une légère différence allant dans le sens prévu, mais elle disparaît chez les étudiants des cycles supérieurs. Ce lien entre l'université et le secteur public est un phénomène réel, probablement récent, mais en tout cas un phénomène qui devrait être examiné avec soin dans un contexte politique et économique qui ne favorise plus la croissance du secteur public. D'autant plus que les nouveaux clients de l'université, les femmes, sont concentrés dans des disciplines qui les orientent, plus que les garçons, vers le secteur public.

Les étudiants sont partagés entre deux modèles de participation à la vie active. Une moitié d'entre eux environ optent pour un modèle « traditionnel » et comptent avoir un emploi régulier durant toute leur vie. Mais près de 40% disent vouloir interrompre leur carrière à l'occasion pour voyager et se payer de longues vacances. Il n'est pas sûr que cette réponse indique une implication moins grande dans le travail. Elle est plus fréquente chez les filles, mais elle est aussi plus fréquente chez les anglophones et chez les sujets d'origine sociale supérieure, ce qui peut faire croire qu'il s'agit d'un nouveau modèle moderne de participation à la vie active.

Il se peut aussi qu'il s'agisse là d'un rêve de jeunesse. La stabilité de ces réponses dans le temps est en effet très variable. Ceux qui optent initialement pour le modèle traditionnel mentionnent ce choix. Mais le rêve de pouvoir combiner travail et voyages perd près de la moitié de ses adeptes en cours de route. Phénomène de maturation ou influence discrète de l'université qui transmet la conviction de se ranger?

Au sortir de l'université, une majorité d'étudiants s'attendent à décrocher un emploi, le premier d'une succession d'emplois qui s'échelonneront régulièrement tout au long de leur vie, plus souvent qu'autrement, dans le secteur public.

Mais quel emploi? Ou plutôt, quelles sont, pour ces étudiants, les caractéristiques de l'emploi idéal?

Les sujets ont été invités à définir deux conditions permettant de dire en quoi un emploi est idéal.

Très peu définissent l'emploi idéal en fonction de critères « extrinsèques », tels que les revenus et le prestige qu'un emploi peut procurer. Ce n'est le cas que de 14,1%. Il ne semble pas qu'il s'agisse ici d'une fausse pudeur puisque, lorsqu'on demande aux sujets de citer une seconde caractéristique qui définirait pour eux l'emploi idéal, seulement 21,8% mentionnent un critère extrinsèque. Les sujets oscillent plutôt entre des critères « intrinsèques » — le développement d'aptitudes personnelles, par exemple, — et des critères sociaux, comme le fait d'être ainsi utile aux autres.

L'idéalisme dont témoignent ces réponses ne se distribue pas également chez tous les sujets. Une première analyse révèle qu'il est plus fréquent chez les filles que chez les garçons (8,5% de critères extrinsèques chez les premières comparativement à 18,7% chez les seconds), chez les francophones (11,7%) que chez les anglophones (19,2%), chez les plus doués (11,5%) que chez les moins doués (21,1%) et qu'il est moins fréquent en administration (31,2% de critères extrinsèques) que partout ailleurs (moyenne générale : 14,1%). Les critères sociaux dominent chez les étudiants des écoles professionnelles et chez

les étudiants en éducation (46,0 et 49,7% respectivement, comparativement à une moyenne générale de 36,2%), et les critères intrinsèques, se retrouvent surtout en sciences pures, en sciences appliquées et en lettres et sciences humaines (57,2%, 55,9% et 54,5% respectivement, comparativement à une moyenne générale de 49,7%).

Exprimer les caractéristiques de l'emploi idéal, c'est un peu révéler ses motivations au travail. Or, si trop souvent peut-être les étudiants envisagent leurs études de façon par trop instrumentale, on ne peut dire la même chose des emplois qu'ils rêvent d'occuper. Sur le marché du travail, ils croient pouvoir être créateurs, inventifs, géniaux, soucieux du bien public. Il y a là un retournement d'autant plus curieux que cette attitude tend à s'affirmer à mesure qu'ils progressent dans leurs études et qu'ils ne tiennent pas le travail comme l'activité dont ils retireront le plus de satisfaction dans leur existence.

En effet, lorsqu'on demande aux sujets de quelles activités ils attendent le plus de satisfaction dans leur existence, près de six sur dix (57,6%) répondent : la vie de famille. Seulement un cinquième des sujets attendent une telle satisfaction de leurs activités professionnelles, à peine plus nombreux que ceux qui voient le bonheur dans les relations qu'ils auront avec leurs amis et les gens en général. Sur ce point, hommes et femmes entrevoient l'avenir de façon remarquablement similaire. C'est de la vie privée qu'on attend le plus de satisfaction. Il y a là un réalisme qui contraste fortement avec l'idéalisme des motivations au travail. Anticipe-t-on que la vie professionnelle se distingue souvent de l'emploi idéal? Quoi qu'il en soit, lorsqu'elles changent dans le temps, les attitudes là-dessus changent plus souvent qu'autrement vers l'attitude de la majorité.

Cela ne signifie pas que le travail ne soit pas considéré comme important. Au contraire. Sur une échelle regroupant des caractéristiques diverses, que l'on associe au complexe d'attitudes typique de l'« éthique protestante », une nette majorité se situe dans la partie « protestante » de l'échelle. Ce complexe d'attitudes est plus largement répandu en milieu francophone qu'en milieu anglophone. Cela recoupe les résultats d'autres enquêtes réalisées récemment au Québec et indique peut-être une évolution intéressante de la situation culturelle et des rapports interethniques.

Le travail est donc tenu pour important, mais on prend bien garde de mettre tous ses œufs dans le même panier.

2.3. Le mariage, la famille et les relations entre les sexes

Le Comité a porté aussi son attention sur les attitudes propres à la vie privée, plus précisément à la vie de famille dont l'importance, aux yeux des étudiants, vient d'être démontrée.

Une très forte proportion d'étudiants déclarent avoir l'intention de se marier. En première année, ils sont 86,6% à penser ainsi et cette proportion ne varie ni en fonction du sexe, ni en fonction de l'origine sociale. L'intention de se marier est cependant moins fréquente chez les étudiants en arts et lettres (75,9%) et chez les anglophones. De plus, elle baisse avec le temps. Chez les étudiants de maîtrise, elle n'est plus le fait que de 65,3% des sujets. Le mariage n'est donc plus une ambition universelle, mais c'est, de loin, le projet le plus répandu.

Quant au nombre d'enfants souhaités, la norme semble ici plus proche de celle qui a cours dans la population en général. Elle se situe à deux enfants (35,7%) ou trois (33,4%), encore qu'un nombre relativement important de sujets en désirent quatre (17,5%) ou davantage (10,2%).

Il en va du nombre d'enfants désirés comme de la famille. Chez les anglophones, la famille idéale est moins nombreuse puisque seulement 44,5% fixent le nombre de leurs enfants à trois ou plus, alors que c'est le cas de 62,5% des étudiants francophones. Les étudiants en sciences de la santé se distinguent de nouveau, 33,7% d'entre eux souhaitant quatre enfants ou plus; en sciences pures et appliquées et en sciences humaines, 23,5% souhaitent autant d'enfants alors que les étudiants en arts et lettres se situent à l'autre extrême avec seulement 20%.

L'origine sociale et le sexe n'ont qu'une influence négligeable, les étudiants d'origine modeste formulant un peu plus souvent que les autres le souhait d'avoir trois enfants ou plus (62,5% *vs* 57,7%); chez les filles, le niveau de rupture se situe toutefois à quatre enfants (28,5% chez les filles, 20,3% chez les garçons).

Dans cette perspective, il est intéressant de noter qu'un écart considérable existe entre étudiants et étudiantes au sujet du travail de la femme. On ne traite pas cependant du travail de la femme en général, mais de celui de la mère de jeunes enfants : 38% des garçons considèrent que les femmes, mères de jeunes enfants, ne devraient pas travailler durant les premières années, mais seulement 11,7% des filles partagent cet avis. Il s'agit parfois d'attitudes ancrées depuis longtemps. Ainsi, déjà à la fin du CEGEP, les filles qui désiraient poursuivre jusqu'en maîtrise étaient-elles nettement plus favorables au travail des mères que celles qui avaient l'intention d'abandonner après le collège. Il y a peut-être ici l'effet d'une socialisation anticipée du travail de la femme qui facilite la poursuite des études chez les femmes.

Toutefois, l'écart entre filles et garçons sur la question du travail des femmes n'est pas partout le même. Il est à son maximum chez les étudiants en sciences de la santé (20%) et à son minimum en sciences humaines (2,8%). Mais il ne varie ni en fonction de l'origine sociale ni du groupe linguistique, ce qui indique l'universalité du problème. Une autre indication se retrouve dans l'estimation de l'importance des études pour les filles. Si 64,5% des étudiantes considèrent qu'il est important pour les femmes d'étudier, cela n'est le cas que de 36,1% des étudiants.

Même si l'attitude vis-à-vis du travail de la femme varie peu selon la classe d'origine, on est un peu plus prêt à reconnaître l'importance des études des filles en classe aisée (53,6%) qu'en classe moyenne (46,4%) ou modeste (48,0%). On veut sa femme à la maison, mais on apprécie qu'elle soit instruite!

Du côté des garçons, c'est une fois de plus parmi les étudiants en arts et lettres qu'on retrouve la plus grande acceptation des études des filles (66,5%) et la moins grande, en sciences pures et appliquées (45,5%). Mais les écarts entre les attitudes des garçons et des filles sont importants dans toutes les disciplines : ils sont de 40% en arts et lettres, de 37,9% en sciences de la santé; ils se réduisent à environ 25% en sciences pures et appliquées et en sciences humaines.

Une autre remarque s'impose toutefois : la réticence des garçons vis-à-vis du travail et des études des filles décroît alors que se prolonge leur séjour à l'université. Alors qu'au CEGEP II, 18,2% acceptaient que la femme, mère de jeunes enfants, travaille, cette proportion passe à 31% en troisième année universitaire. En fait, 47,2% maintiennent leur avis; 40% changent en faveur d'une acceptation du travail et 12,9%, dans le sens opposé.

De même, on admet davantage l'importance des études pour les filles. Le pourcentage, chez les garçons, passe de 52,7% à 66,6% du CEGEP à la troisième année d'étude à l'université. Près de 60% ne changent pas d'avis; 30% vont dans le sens d'une plus grande valorisation des études pour les filles et seulement 10%, dans le sens contraire.

2.4. L'université et son impact

Ces quelques données rappellent une chose et en révèlent une autre. Elles rappellent, tout d'abord, la diversité des attitudes à l'intérieur de la population étudiante. Il n'y a plus un étudiant, mais des étudiants. Les informations rapportées révèlent aussi cette diversité et, plus particulièrement, un axe idéologique qui situerait à un pôle les étudiants en sciences de la santé et à l'autre les étudiants en arts, lettres et sciences humaines, reflétant ainsi un clivage plus général entre les écoles professionnelles et les facultés littéraires. À ce clivage s'ajoute, sur d'autres questions, un clivage, sexuel, auquel les changements récents dans la composition de la population étudiante confèrent une importance non négligeable.

Ces données révèlent aussi que l'université n'a pas d'impact spectaculaire sur l'évolution des attitudes de sa clientèle. Deux exemples peuvent illustrer ce fait : les fonctions assignées à l'université et l'intention de se marier. Les étudiants ne modifient pas, dans le temps, l'importance accordée aux diverses positions

de l'université. Ils lui reconnaissent aisément des fonctions de formation professionnelle et intellectuelle, mais sont nettement moins enclins à trouver importantes d'autres fonctions qui le sont pourtant, tel le développement de la conscience sociale. Si l'on présume que l'université a effectivement cette fonction et cherche à la promouvoir, on doit porter un constat d'échec. Là-dessus, les étudiants ne bougent pas. Il n'y a pas d'effet de socialisation mesurable.

En revanche, à mesure que progressent leurs études, les étudiants semblent s'éloigner du mariage, vraisemblablement en faveur d'autres formes d'union ou d'autres styles de vie. Il apparaît cependant difficile de faire de l'université, qu'il faut ici distinguer des milieux étudiants, l'instigatrice de l'union libre et du célibat. Les changements observés ici sont plus vraisemblablement le résultat d'une maturation des sujets dans un milieu qui les rend réticents à l'endroit d'une institution souvent définie comme inutilement contraignante par rapport au temps.

De façon plus générale, lorsqu'on sépare, dans l'évolution des attitudes des étudiants, l'effet des trois grandes raisons possibles de l'évolution, l'impact de l'université apparaît mince. Par effet de sélection, entrent à l'université des sujets qui sont déjà différents de leurs camarades de collège qui n'y entrent pas. L'exemple relatif au travail des femmes-mères de jeunes enfants en témoigne. On peut aussi ajouter, que ceux qui entrent à l'université sont moins méfiants à l'endroit des conséquences humaines du développement technique que les collégiens qui ne poursuivent pas leurs études. Il faut tenir compte, de plus des effets de maturation mentionnés dans le propos sur le mariage. Ces changements ne sont pas fonction des études universitaires, mais d'un phénomène concurrent, le vieillissement, et devraient donc pouvoir être observés dans des populations de jeunes travailleurs.

Une fois éliminées ces deux raisons, reste l'effet de socialisation, c'est-à-dire l'impact propre de l'expérience universitaire, dans lequel il faudrait toutefois pouvoir distinguer ce qui résulte des efforts de l'université en tant qu'institution, et ce qui tient aux influences des milieux sociaux existant dans l'institution.

L'université de masse reçoit sans doute une clientèle soumise à une sélection moins rigoureuse que celle qui entrait à l'université traditionnelle. Il est également probable qu'au sortir de l'université elle aura été moins transformée, moins fréquemment impliquée dans des efforts de socialisation à des valeurs extra-professionnelles, que les générations qui l'ont précédée.

CHAPITRE III:

La condition économique et financière des étudiants

La condition économique et financière des étudiants est une condition caractérisée par la dépendance, l'instabilité, la diversité des sources de revenus, une certaine élasticité des dépenses, la variabilité et, dans un certain nombre de cas, le besoin pur et simple. Dans ce chapitre, le Comité tente de cerner les contours de cette condition en accordant une attention particulière à la place du régime des prêts-bourses dans l'économie étudiante.

Des données provenant de l'enquête ASOPE et datant des années 1974-1975 permettent une première approximation de l'importance relative des diverses sources de revenus pour les étudiants. Le tableau VII montre que le travail rémunéré vient en tête et par la fréquence avec laquelle on y a recours et par l'importance relative des revenus qu'on en tire. La majorité des étudiants (90%) affirment avoir un emploi rémunéré en été ou durant l'année scolaire, et presque la moitié disent en tirer le plus clair de leurs revenus. À l'inverse, à peine 30% disent jouir d'une bourse et pour presque la totalité de ceux-ci la bourse représente environ le quart du revenu total. La contribution financière des parents occupe une place entre les deux. Environ un tiers des étudiants ne reçoivent rien de leurs parents, et un peu plus de 10% semblent en être complètement dépendants.

Les données plus récentes (automne 1978) de l'enquête Dandurand nous permettent de tracer un portrait un peu plus contemporain de la situation. L'enquête qui visait plus que la seule condition économique des étudiants, apporte des informations de ce type, que l'on utilisera dans ce chapitre, et qui sont basées sur des déclarations non vérifiées, faites par les étudiants au cours d'entrevues téléphoniques. Toutefois, l'enquête n'étant pas principalement axée sur les budgets, elle fait ressortir très peu d'informations sur les dépenses des étudiants d'une part et, d'autre part, sur certains éléments du revenu, telles les contributions en nature des parents.

Ces réserves étant faites, les diverses sources de revenus seront examinées dans l'ordre d'importance suggéré par ASOPE : les revenus d'emploi, l'aide familiale, les emprunts et les bourses.

Presque la moitié des étudiants (48,7%) rejoints par l'enquête Dandurand affirment avoir un emploi quelconque en cours d'année scolaire. Il faut préciser toutefois que cette proportion tombe à 33,2% chez les étudiants à temps plein, tandis qu'elle s'élève à 89,1% chez les étudiants à temps partiel. Les premiers ont évidemment reçu une attention toute particulière de la part du Comité.

TABLEAU VII

*Pourcentage cumulatif de la proportion du budget étudiant selon les sources de revenus, pour les répondants du niveau universitaire, première année (cohorte III, 1972-1973), deuxième et troisième année (cohorte IV, 1974-1975)**

proportion du revenu	sources de revenus			
	parents	emplois rémunérés	emprunts	bourses
90% et plus	11.2	30.4	1.2	0.9
75%	17.3	48.2	3.0	2.1
50%	28.9	67.9	10.2	7.3
25%	68.9	90.3	28.8	31.8

* La question se lisait : « Veuillez indiquer le pourcentage approximatif de votre revenu pour cette année académique qui provient de chacune des sources suivantes. »

Chez les étudiants à temps plein donc, un sujet sur trois travaille en cours d'année scolaire. Cela varie bien sûr selon la discipline et le niveau d'étude. Comme il fallait s'y attendre, c'est un phénomène plus fréquent chez les étudiants des deuxième et troisième cycles (un étudiant sur deux travaille) que chez ceux du premier cycle, où cette pratique demeure toutefois le fait de trois étudiants sur dix. Au premier cycle, le phénomène est moins fréquent dans les secteurs où la charge scolaire est lourde, comme en sciences de la santé et en sciences appliquées, et plus fréquent dans des secteurs moins contraignants, comme en arts et lettres. Aux cycles supérieurs, les variations selon les disciplines sont plus grandes, mais moins stables, reflétant ainsi une plus grande diversité de situations.

Plus importante : si l'on considère la moyenne générale, le travail rémunéré en cours d'année scolaire chez les étudiants réguliers du premier cycle est particulièrement rare à l'université de Sherbrooke (14,3%) et particulièrement fréquent à Concordia.

Dans la majorité des cas, ce travail est un travail à temps partiel. Sa nature varie cependant selon le cycle d'études. Le tableau IX indique que les étudiants du premier cycle sont très largement confinés à de petits emplois dans les services et les administrations. Seuls les étudiants des niveaux supérieurs peuvent commencer à allier travail et études par le biais des postes de recherche.

Cette considération ne souffre que deux exceptions, d'ailleurs mineures. Chez les étudiants du premier cycle, les étudiants en éducation ont accès, plus que les autres, à des postes d'enseignement (36,7% comparativement à une moyenne générale de 18,5%) et les étudiants en médecine, à des postes de recherche (22,7% comparativement à une moyenne générale de 5,7%). Mais ces pourcentages montrent bien qu'il s'agit d'exceptions mineures.

Les revenus tirés de ces emplois sont généralement modestes. Au premier cycle, 30% des étudiants travaillent en cours d'année scolaire. Or, la moitié d'entre eux déclarent retirer moins de 2 000 dollars de ce travail et la

TABLEAU VIII

Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein occupant un emploi pendant l'année scolaire selon la discipline et le niveau d'études

secteur	niveau				
	baccalauréat	diplôme professionnel	maîtrise	Ph. D.	certificat
médecine santé	17,6	18,3	49,7		31,7
paramédical	14,6		100,0	61,4	
sciences pures	30,9		61,1	61,4	
sciences appliquées	25,0	33,0	50,6		
sciences humaines	31,8		55,0	24,0	37,4
éducation	35,6		66,1	74,1	66,7
administration	33,4	100,0	32,6		35,0
arts et lettres	38,0		74,4	79,8	100,0
dans l'ensemble	31,5	28,0	83,4	54,9	49,8

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

TABLEAU IX

Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein occupant un emploi, selon le niveau d'études et la nature de l'emploi

nature de l'emploi	niveau			
	baccalauréat	diplôme professionnel	maîtrise	Ph. D.
cadres professionnels	7,7	38,0	31,0	23,0
semi-professionnels	18,5	5,6	22,8	17,3
cols blancs	34,8	10,9	2,7	12,9
services	28,2	33,7	6,4	
cols bleus	5,1			
recherche	5,7	11,8	37,4	46,8
total	100,0	100,0	100,0	100,0

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

majorité (80%), moins de 5 000 dollars. Il n'est guère que les étudiants du doctorat qui se distinguent. Parmi eux, la moitié travaillent et, de cette moitié, les deux-cinquièmes disent gagner plus de 5 000 dollars. Mais il s'agit évidemment d'étudiants plus vieux, vraisemblablement autonomes de leurs familles d'origine, ayant souvent eux-mêmes des charges familiales.

Si le travail rémunéré en cours d'année scolaire est assez répandu, le travail d'été est, lui, un phénomène quasi général. Au premier cycle, 78,1% des étudiants disent avoir occupé un emploi au cours de l'été précédant l'enquête. Cette proportion est un peu plus faible aux cycles supérieurs, mais cela s'explique peut-être par la décision de certains de consacrer la belle saison à l'avancement de leurs travaux de thèse. En revanche, les variations en fonction de la discipline sont plus importantes et plus irrégulières. Chez les étudiants du premier cycle, certains — les étudiants en sciences appliquées (89,1%) et en administration (84,6%) notamment — semblent avoir plus de facilité que les autres à se trouver des emplois d'été. Par ailleurs, en sciences de la santé, en sciences humaines et en éducation, la proportion ne dépasse jamais 75%.

Les revenus tirés de ce travail d'été sont plus souvent qu'autrement inférieurs à 2 000 dollars. Le tableau X donne le détail de ces variations selon le niveau d'études. L'essentiel est de voir que pour 63,4% des étudiants du premier cycle qui ont obtenu un emploi d'été, les revenus tirés de cet emploi ont été inférieurs à 2 000 dollars.

Il ressort donc de cette situation, que, paradoxalement le travail en cours d'année scolaire, bien qu'il soit moins fréquent, est généralement, au total, plus rémunérateur que le travail d'été. La moitié — et non plus le tiers — de ceux qui ont un travail en cours d'année scolaire disent en tirer plus de 2 000 dollars. Ces données peuvent, bien sûr s'expliquer par le fait qu'il est aussi rémunérateur de gagner 50 dollars par semaine pendant quarante semaines que 165 dollars pendant douze semaines. Mais elles peuvent aussi renvoyer à l'évolution des caractéristiques des marchés du travail auxquels les étudiants ont accès; dans cette hypothèse, la situation pourrait être de la plus grande importance pour l'évolution du rapport travail/études. En effet, dans une situation qui, au fond, laisse aux étudiants le choix entre diverses combinaisons de dettes, de travail et de dépendance par rapport à leurs familles, tout déclin relatif du travail d'été comme source de revenus peut avoir des conséquences non négligeables qu'il conviendrait d'explorer.

Les autres sources de revenus se présentent ainsi. En ce qui concerne l'aide reçue des familles, les données de l'enquête Dandurand divergent un peu de celles, plus anciennes, de l'enquête ASOPE citées au tableau VII. La proportion des étudiants disant ne recevoir aucune aide en espèces de leurs parents semble plus forte en 1978 qu'en 1974 — 53,3% comparativement à 31,1% chez les étudiants du premier cycle — mais elle peut tenir à des différences dans le libellé des questions. Quoi qu'il en soit, le tableau XI montre que les étudiants tiennent le recours aux parents pour une source peu importante d'aide financière — à peine 15,8% des étudiants du premier cycle disent recevoir d'eux plus de 1 000 dollars — et que l'importance de cette aide décroît rapidement lorsqu'on passe des cycles inférieurs aux cycles supérieurs.

On pourrait considérer qu'il s'agit d'un phénomène de perception faisant que les étudiants sous-évaluent l'aide qu'ils reçoivent effectivement de leur famille. Cela n'est pas impossible, mais il faut alors noter que ces perceptions varient dans le sens attendu, les étudiants issus des couches sociales supérieures recevant plus de leurs parents que les édutiants nés dans des milieux plus modestes. On lira la-dessus le tableau XII.

Quant aux bourses, seulement un étudiant sur cinq (21,8%), parmi ceux qui sont inscrits à temps plein, en bénéficie. L'étude de la distribution des boursiers selon le niveau d'études et la discipline révèle deux types de variations. L'accès aux bourses est, en moyenne, plus fréquent dans les cycles supérieurs. Mais il est loin d'être universel et les variations en fonction de la discipline, observées chez les étudiants du premier cycle, prennent ici une amplitude considérable. Par exemple, dans les cycles supérieurs, la proportion des boursiers, inscrits

TABLEAU X

Répartition des étudiants à temps plein
selon le niveau d'études et selon le revenu qu'ils obtiennent durant les vacances d'été

niveau	revenus (en dollars)			
	moins de 1 000	de 1 000 à 2 000	de 2 000 à 3 000	3 000 et plus
baccalauréat	19.8	43.6	36.6 21.2	15.4
diplôme professionnel	18.4	36.3	45.3 30.0	15.3
maîtrise	15.7	33.7	50.4 22.7	27.7
ph. D.	26.8	39.0	34.2 14.4	19.8
total	19.5	43.1	37.6 21.6	16.0

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

TABLEAU XI

Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein
qui bénéficient d'une aide familiale, selon le niveau d'études et le montant

niveau	aide			
	aucune	moins de 500 $	de 500 $ à 1 000 $	1 000 $ et plus
baccalauréat	53.3	14.9	46.7 15.9	15.9
diplôme professionnel	61.0	15.8	39.0 9.3	13.9
maîtrise	83.8	7.6	16.2 4.1	4.5
Ph. D.	76.7	10.2	23.3 6.6	6.5

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

TABLEAU XII

Répartition (%) des étudiants qui bénéficient d'une aide financière, selon le montant et le milieu social d'origine

occupation du père	aide			
	aucune	moins de 500 $	de 500 $ à 1 000 $	1 000 $ et plus
cadres supérieurs	49,3	12,5	19,6	18,6
			50,7	
cadres moyens				
petits propriétaires professionnels	68,1	9,8	9,0	13,1
			31,9	
cols blancs	71,6	12,2	9,8	6,4
			28,4	
cols bleus				
total	65,5	11,3	11,7	11,8
			34,5	

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

TABLEAU XIII

Pourcentage des étudiants inscrits à temps plein qui obtiennent une bourse d'études, selon le niveau et le secteur disciplinaire

discipline	niveau			
	baccalauréat	diplôme professionnnel	maîtrise	Ph.D.
médecine santé	28,7	33,3	21,1	
paramédical	29,7		32,2	
sciences pures	11,4		70,1	61,5
sciences appliquées	12,6	19,5	33,1	
sciences humaines	22,4		34,8	17,5
éducation	25,8		36,4	100,0
administration	17,3		17,6	
arts	28,7		42,8	
total	20,5	26,8	33,0	40,0

SOURCE : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

en sciences pures, d'une part, et en sciences humaines, d'autre part, varie facilement du simple au double.

Chez les étudiants du premier cycle, un étudiant sur cinq bénéficie d'une bourse. De ce nombre, 41% touchent moins de 1 000 dollars et 9%, plus de 2 000 dollars. La proportion de ceux qui ont accès aux prêts garantis par l'État n'est pas beaucoup plus grande. Chez les étudiants à temps complet du premier cycle toujours, 57,5% déclarent n'avoir aucune dette d'études et 67,8%, des dettes nulles ou inférieures à 1 000 dollars. Restent, pour quelques-uns, les prestations d'assurance-chômage. Jusqu'à tout récemment, le régime d'assurance-chômage permettait à ceux qui revenaient sur le marché du travail durant l'été de se prévaloir des droits accumulés au cours de l'été précédent et, en cas de chômage, de toucher les prestations normales jusqu'à leur retour aux études. Mais cela n'est plus possible, même si une telle source de revenus ne touchait que 15% des étudiants à temps complet du premier cycle.

On peut essayer d'évaluer le revenu annuel global des étudiants en additionnant tout ce qu'ils tirent d'un travail rémunéré, des prestations d'assurance-chômage, des bourses, des emprunts et de l'aide familiale. Toutefois, cette évaluation est entachée d'une certaine imprécision puisqu'elle résulte de l'addition des réponses à toutes les questions portant sur les revenus possiblement tirés de chacune de ces sources. Or, les sujets donnaient à chacune de ces questions non pas une réponse précise (619,12 dollars par exemple), mais une réponse selon un ordre de grandeur (entre 500 et 1 000 dollars par exemple).

Les principales variations sont dues au niveau d'études, les étudiants des cycles supérieurs ayant, en règle générale, des revenus plus élevés que ceux des cycles inférieurs. Mais, comme l'indique le tableau XIV, il reste que un étudiant sur deux a un revenu total inférieur à 3 000 dollars par année. Or, 3 000 dollars, cela correspond à un budget annuel dans lequel le loyer représenterait douze fois cent dollars, soit 1 200 dollars (bien qu'un bon nombre

TABLEAU XIV

Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon leur revenu annuel global et selon le niveau d'études

niveau	revenus (en dollars)				
	moins de 2 000	de 2 000 à 3 000	de 3 000 à 5 000	5 000 et plus	total
baccalauréat	25,8	25,1 (50,9)	33,9	15,2	85,4
diplôme professionnel	21,1	23,5 (44,6)	32,7	22,7	5,8
maîtrise	16,9	13,9 (30,8)	26,9	42,4	6,2
Ph. D.	19,2	6,6 (25,8)	19,4	54,8	1,4
total	24,8	23,9 (48,7)	32,9	18,3	100,0

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, *compilation spéciale pour le Comité.*

d'étudiants demeurent chez leurs parents), les frais de scolarité et l'achat du matériel scolaire, 600 dollars et les autres dépenses (nourriture, transports, etc.), un peu moins de 25 dollars par semaine. Dans la double hypothèse d'une autosuffisance complète des étudiants et de la justesse de l'évaluation, cela n'est pas précisément la vie de château!

Mais la situation est tout autre pour l'étudiant qui est logé, nourri, blanchi et dont les frais de scolarité sont payés par les parents, puisque ce même 3 000 dollars représente alors une soixantaine de dollars d'argent de poche par semaine. Cela ne permet pas, bien sûr, de manger tous les soirs dans les grands hôtels, mais cela paie les cigarettes, l'essence qu'il faut bien mettre à l'occasion dans le réservoir paternel, le cinéma et, parfois, quelques consommations.

Il faut noter cependant que des informations plus complètes permettraient une répartition plus rigoureuse entre les étudiants bien nantis et ceux qui sont dans le besoin. Il faudrait avoir des informations plus précises sur les dépenses des étudiants. Toutefois, dès maintenant, on sait qu'un peu plus d'une moitié d'entre eux ne résident pas chez leurs parents en cours d'année scolaire et ont donc à payer un loyer et à se nourrir. On sait aussi qu'une moitié des étudiants ont des revenus globaux inférieurs à 3 000 dollars par année. Dans quelle mesure ces deux moitiés se recouvrent-elles?

TABLEAU XV

Revenus annuels globaux et résidence durant l'année scolaire, étudiants du premier cycle inscrits à plein temps

revenus	chez les parents	résidence en chambre, en résidence ou en appartement
−3 000 $	58,8%	42,7%
+3 000 $	41,2%	57,3%

Source: Dandurand P. *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité

Les données du tableau XV indiquent, comme il fallait s'y attendre, que les deux moitiés ne se recouvrent pas parfaitement. Il y a une relation entre la résidence et le revenu. Les étudiants qui, en cours d'année scolaire, résident en chambre, dans des résidences universitaires ou en appartement, ont plus souvent des revenus supérieurs à 3 000 dollars par année. Mais il reste que, dans l'ensemble de cette population, 20,9% des sujets ne résident pas chez leurs parents et ont des revenus annuels inférieurs à 3 000 dollars. Un étudiant sur cinq éprouve de sérieuses difficultés à boucler son budget. À l'inverse, un étudiant sur cinq également réside chez ses parents et a un revenu annuel supérieur à 3 000 dollars.

Cette évaluation recoupe les informations rapportées sur la satisfaction des étudiants quant à leur propre situation financière. Si l'on prend l'insatisfaction pour l'indice d'une pauvreté objective, on se rend compte que, chez les étudiants à temps plein, 18,7% sont plutôt insatisfaits et 6,2% très insatisfaits de leur situation financière. Donc, 25% sinon de pauvres, du moins d'insatisfaits, 25% d'étudiants qui ont le sentiment de tirer le diable par la queue. Ce sentiment semble d'ailleurs justifié puisque, comme l'indiquent les tableaux XVI, XVII et XVIII, il augmente avec le niveau d'études et avec le niveau d'endettement, mais baisse avec le revenu annuel global.

Une image relativement complexe de la condition économique des étudiants commence donc à se dégager. Il y a, d'un côté, les besoins, dont l'indicateur le plus grossier est la résidence. Certains choisissent de quitter le domicile parental pour se marier, se mettre en ménage, se perdre dans les nuits du quartier latin ou toute autre excellente raison du même type. Mais pour la plupart, ce départ est la conséquence de contraintes géographiques. Il n'y a pas plus de faculté de médecine à Rimouski que de transport en commun décent ailleurs qu'à Montréal. Et, peut-être vaut-il mieux partager avec quelques-uns loyer et nourriture pendant les huit mois de l'année scolaire que débourser les 2 000 dollars qu'engouffre chaque année une voiture. Mais ce qu'il importe surtout de constater, c'est que l'économie étudiante, plus souvent qu'autrement, est une économie transitoirement

TABLEAU XVI

Répartition (%) des étudiants inscrits à plein temps, selon leur satisfaction à l'égard de leur situation financière et selon leur niveau d'études

niveau	degré de satisfaction			
	très satisfait	plutôt satisfait	plutôt insatisfait	très insatisfait
baccalauréat	24.5	50.7	19.2	5.8
			25.0	
diplôme professionnel	15.5	58.3	18.7	7.6
			26.3	
maîtrise	26.9	52.2	13.0	7.9
			20.9	
Ph. D	9.2	54.9	26.4	9.5
			35.9	

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, compilation spéciale pour le Comité.

TABLEAU XVII

Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon l'endettement et selon le degré de satisfaction à l'égard de la situation financière

dettes	degré de satisfaction	
	satisfait	insatisfait
aucune	85.4	14.6
moins de 2 000 $	68.3	31.7
2 000 $	57.7	42.3
total	75.3	24.7

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 157, tableau 92.

TABLEAU XVIII

Répartition (%) des étudiants inscrits à temps plein, selon le revenu annuel global et selon le degré de satisfaction à l'égard de la situation financière

revenus	degré de satisfaction	
	satisfait	insatisfait
moins de 2 000 $	71.3	29.5
de 2 000 $ à 5 000 $	74.3	25.7
5 000 $ et plus	82.6	17.4
total	75.2	24.8

2038

Source : P. Dandurand *et al.*, *op. cit.*, p. 158, tableau 93.

marginale et précaire de gens sans capital et sans autre patrimoine que les vieilles casseroles familiales.

On retrouve donc d'un côté les besoins, de l'autre les ressources. Ces dernières sont essentiellement fonctions de trois facteurs : le statut socio-économique de la famille, la charge scolaire totale et la ville de résidence en cours d'année scolaire. Ce dernier facteur détermine les possibilités d'emploi à temps partiel dans l'environnement immédiat des sujets. Une ville comme Montréal offre évidemment plus de possibilités à cet égard. Il en va tout autrement ailleurs, notamment semble-t-il à Sherbrooke. Mais cela est aussi le cas des campus, hors Montréal, de l'Université du Québec. En revanche, la charge scolaire totale influence, de façon marquée, les possibilités qu'ont les sujets de se prévaloir des occasions qu'offre ce marché du travail. On aura beau résider en plein centre-ville de Montréal, être pauvre comme la gale, passer tous les matins devant des commerces qui réclament du personnel à temps partiel, on ne pourra guère s'en prévaloir si on est en première année de médecine à McGill.

Quant au statut socio-économique de la famille, il s'agit d'un facteur dont l'action est complexe. « Faible » ou « très faible », il donne virtuellement accès à des prêts garantis par l'État et, probablement, à des bourses. Mais à ce moment, tout écart probable entre ces revenus et les dépenses devra être comblé par un travail. Pour sa part, le statut économique « moyen » donne accès, sous certaines conditions, aux seuls prêts subventionnés, mais constitue, outre le travail rémunéré, une source de revenus plus ou moins importante selon les capacités effectives des parents et l'état courant des rapports filiaux. Enfin, le statut économique « fort » bloque l'accès à l'assistance de l'État et renvoie au travail rémunéré et/ou à une dépendance à l'endroit de la famille.

À ces situations diversifiées, compliquées encore par l'élasticité variable qu'ont les mêmes besoins — même insignifiants en apparence, comme le transport — pour différentes catégories de sujets, s'applique un ensemble de règles bureaucratiques aussi complexes, mais probablement moins élastiques, celles qui gouvernent l'attribution des prêts-bourses. C'est dans cette perspective qu'il faut examiner le système.

Le système actuel d'aide financière directe a été mis en application en 1966. Son implantation fait suite aux recommandations du rapport Parent dont une des préoccupations était de promouvoir l'accessibilité à l'enseignement supérieur. Ce système a été conçu en fonction d'un partage des responsabilités entre les principaux acteurs sociaux impliqués : l'étudiant, les parents et l'État. Le rapport Parent définit ainsi la responsabilité de ces acteurs :

> Les *parents* qui sont responsables de leur enfant de façon à peu près complète au niveau élémentaire et secondaire le sont encore, du moins partiellement, au niveau de l'Institut et de l'Université, surtout quand ils ont des revenus suffisants.
>
> Par ailleurs, l'*étudiant* lui-même doit, à cet âge, assumer des responsabilités quant à la préparation de son avenir.
>
> Plus les familles sont, dans l'ensemble, incapables de subvenir aux études d'un seul enfant, et à plus forte raison de plusieurs, plus la responsabilité économique, sociale et éducative de l'*État* s'accroît [1].

On retrouve, sous-jacente à cette définition, une conception de l'éducation perçue à la fois comme un investissement social et un investissement individuel.

Les montants d'aide sont reportés sous forme de prêts et de bourses; l'aide accordée est d'abord versée sous forme de prêts, puis complétée, au besoin, par une bourse. Le gouvernement garantit les prêts faits aux étudiants par les institutions financières et en paie les intérêts jusqu'à ce que l'étudiant soit tenu de rembourser, c'est-à-dire six mois après la fin de ses études. La période de remboursement varie en fonction du montant de la dette, la période maximale étant fixée à dix ans. L'étudiant profite d'un taux d'intérêt préférentiel inférieur au taux en vigueur sur le marché : en janvier 1979, ce taux était fixé à 9⅞% alors que le taux du marché était de 13½%.

Il serait trop long, et probablement fastidieux, de décrire tout le processus de calcul

des montants d'aide en indiquant toutes les variables retenues pour ce calcul. On peut toutefois tenter de schématiser en ne soulignant que les éléments principaux.

Ces variables sont, bien sûr, les ressources et les besoins. Mais intervient, dans cette équation, une variable critique, le statut de l'étudiant, qui, selon les cas, rendra admissibles, ou non, certaines dépenses et fera tenir pour reçus, ou non, certains revenus. Outre le niveau d'études, ce statut est fonction de deux facteurs : l'indépendance par rapport à la famille et le lieu de résidence. En règle générale, les étudiants de premier cycle ne peuvent être considérés comme indépendants de leurs parents que s'ils sont mariés ou vivent maritalement et ont la charge d'au moins un enfant. Au second cycle, les étudiants sont automatiquement tenus pour indépendants. Quant à la résidence, sont tenus pour non résidents, les dépendants qui ne résident pas chez leurs parents et dont les parents demeurent hors d'une zone de résidence établie pour chaque institution.

Le calcul des revenus peut impliquer deux éléments. Le premier est une contribution de l'étudiant. Celle-ci varie d'un minimum obligatoire — égal pour les étudiants du premier cycle à sept ou huit semaines de travail au salaire minimum, c'est-à-dire à environ 900 dollars — à un maximum égal aux revenus effectifs des étudiants moins, dans le calcul de la bourse, mais non du prêt, un escompte. Pour les dépendants, s'ajoute une contribution en espèces des parents, laquelle est putative et est établie en fonction des revenus « disponibles » des parents, une fois faites certaines exemptions.

Quant aux dépenses, il s'agit des dépenses admissibles et non des dépenses réelles. Aux frais scolaires admissibles, s'ajoute une allocation hebdomadaire qui varie selon la résidence.

Dans chaque cas, l'écart entre les revenus présumés et les dépenses admissibles peut être comblé jusqu'à un maximum, par un prêt et, éventuellement, par une bourse.

Il n'est sans doute pas inutile de donner quelques exemples[2]. Voici d'abord le cas d'un étudiant du premier cycle, dépendant, résidant chez ses parents et ayant gagné effectivement au cours de l'année les 903,37 dollars tenus comme contribution minimale. Il faut noter qu'il s'agit là de la situation d'au moins une bonne moitié des étudiants du premier cycle. Donc, dans le cas de cet étudiant, les dépenses admissibles seront d'environ 800 dollars au titre des frais scolaires et, au maximum, de 52 fois 14,15 dollars au titre des frais de subsistance, soit un grand total de 1 535,80 dollars. Pour le calcul du prêt auquel cet étudiant peut avoir droit, on doit soustraire, de ces besoins, les revenus effectifs du sujet sauf s'ils sont inférieurs à la contribution minimale. Cet étudiant est donc éligible à un prêt de 632,43 dollars.

Dans le cas d'un étudiant dépendant et résidant chez ses parents, ce sont les revenus effectifs qui sont critiques. Il suffit qu'il ait accumulé quelque 1 500 dollars de revenus pour ne plus être éligible à l'aide de l'État et le mieux qu'il puisse espérer est un prêt de quelque 600 dollars. L'étudiant issu d'un milieu plus modeste, résidant chez ses parents et dépendant d'eux, ne peut souvent espérer d'autre aide que le gîte ou le couvert. Cet étudiant alors n'a d'autre choix que de travailler ou de s'endetter s'il veut poursuivre ses études.

Tel autre étudiant revient aux études après avoir passé deux ans sur le marché du travail. Pour cette raison, il peut se prévaloir du statut d'indépendant. Il étudie et réside en permanence dans une ville autre que la ville de résidence de ses parents. Il est donc non résident. Cette situation, rare chez les étudiants du premier cycle, est plus courante chez ceux des cycles supérieurs qui sont automatiquement tenus pour indépendants. C'est la situation qui permet de prétendre à l'aide maximale de l'État. Les besoins sont ici les frais scolaires, toujours de 800 dollars environ, et des frais de subsistance qui peuvent aller jusqu'à 52 fois 69,70 dollars pour un grand total de 4 424,40 dollars.

Cet étudiant est maintenant en deuxième année. En première année, il a mangé ses économies. Il s'est trouvé un emploi d'été : quinze semaines de travail au salaire minimum, soit 1 806,75 dollars. Il fait une demande au service des prêts-bourses. On soustrait, du total des dépenses admissibles,

ses revenus effectifs et on lui accorde le maximum au titre du prêt, soit 908 dollars. On refait le calcul pour déterminer sa bourse. On soustrait cette fois, des dépenses admissibles, ses revenus en fonction de la formule :

$$\text{contribution minimale de l'étudiant} + \frac{(\text{revenus effectifs} - \text{contribution minimale})}{2}$$

Dans ce cas précis, cela ne change rien, mais si l'étudiant avait gagné plus, l'excédent aurait été escompté comme prime au travail. Aux fins de la bourse, ses besoins s'établissent donc à 2 617,65 dollars. On soustrait, de ce montant, le prêt déjà accordé et on lui donne une bourse de 1 637,65 dollars.

On doit rappeler que cette situation est très rare chez les étudiants du premier cycle, mais plus fréquente au second. Encore une fois, tout tourne autour des revenus du candidat. Si ses revenus sont nuls, il sera quand même tenu à une contribution minimale de 903,37 dollars et pourra recevoir quelque 3 000 dollars en prêt et bourse. Si, au contraire, ses revenus s'élèvent au-delà de 3 500 dollars, il n'aura accès, au mieux, qu'à un prêt.

Plus typique que cette dernière situation est celle des étudiants non résidents, mais dépendants. Au premier cycle, cela doit être le cas de près de la moitié des étudiants. Les dépenses admissibles demeurent les mêmes, soit autour d'un maximum de quelque 4 500 dollars. Les règles s'appliquant au calcul de la contribution des candidats ne changent pas, mais s'ajoute, aux revenus des candidats, une contribution putative des parents qui est fonction de leurs revenus et de leur situation familiale.

Il existe, tout d'abord, un seuil d'exclusion. En 1978-1979, pour une famille de trois enfants, dont deux d'âge précollégial, ce seuil était de 26 400 dollars. Les enfants issus de familles ayant des revenus égaux ou supérieurs à ceux-ci ne pouvaient prétendre aux prêts et bourses et étaient donc complètement dépendants de leur famille et de leur travail. À l'inverse, une famille identique, mais dont les revenus étaient égaux ou inférieurs à 11 000 dollars environ, était considérée comme n'ayant pas de revenus disponibles et n'était pas tenue de contribuer.

Entre ces deux extrêmes, existe toute une série de situations définies en fonction du revenu et, à un moindre degré, de la taille des familles. Plus les revenus de la famille sont près de 11 000 dollars par année, plus on est dépendant d'une combinaison quelconque des revenus à tirer du travail rémunéré et/ou des prêts-bourses. À la limite, un étudiant pauvre et chômeur pourrait, à condition de s'endetter de quelque 3 000 dollars vivre modestement durant les trois années de son premier cycle avec un revenu annuel global d'environ 3 400 dollars. Plus les revenus de la famille sont élevés et plus on devient dépendant des combinaisons possibles entre travail et aide de la famille. Chez les étudiants issus de famille ayant des revenus excédant 26 000 dollars, cette dépendance devient à peu près totale. Or, comme une proportion appréciable des étudiants inscrits à l'université sont issus de telles familles et sont non résidents, il n'est pas étonnant que la question de la dépendance à l'égard des familles soit, à tort ou à raison, une revendication étudiante. C'est peut-être une des conséquences inattendues de l'actuel système de prêts-bourses que d'amener les candidats à expérimenter certains des coûts et certaines des conséquences les moins visibles de la position sociale de leurs familles[3].

Notes du chapitre III

1. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome III : *L'Administration de l'enseignement*, 1966, parag. 639 et 640.
2. Tous les chiffres donnés sont basés sur les informations contenues dans la brochure intitulée *Règles d'attribution des prêts et bourses aux étudiants*, année scolaire 1978-1979 et publiée par le Service des prêts et bourses aux étudiants du ministère de l'Éducation.
3. Sur ce point de la condition économique de l'étudiant, le Comité réfère le lecteur à ses recommandations du chapitre premier de son premier livre, p. 43-46.

CHAPITRE IV:

L'organisation et la gestion de la vie étudiante

Dans ce monde organisationnel que constitue l'université, l'expression « vie étudiante » est presque devenue synonyme de « direction de la vie étudiante » ou de l'ensemble des « services aux étudiants » qui font partie des structures formelles des organisations universitaires québécoises.

La réalité de la « vie étudiante » est, bien sûr, beaucoup plus vaste que les seuls services mis à la disposition des étudiants par les administrateurs universitaires ou que la participation effective des étudiants à ces services.

Déjà, dans les chapitres précédents, plusieurs aspects de la gestion universitaire touchaient des éléments du vécu étudiant. Depuis les démarches d'admission et les choix de programmes et de cours, jusqu'à la description des modes de vie des étudiants et des caractéristiques les identifiant et les distinguant, tout cela constituait autant de facettes du déroulement de la vie des étudiants sur les campus universitaires. Bien d'autres dimensions de cette vie étudiante auraient mérité une étude particulière si le Comité avait eu le temps de se pencher sur une analyse de la vie quotidienne à l'université.

Le Comité est bien conscient que les travaux de recherche nécessaires à une compréhension totale du phénomène étudiant à l'univer-

sité restent encore largement à poursuivre, il invite d'ailleurs les diverses instances responsables à entreprendre des études plus approfondies sur cette importante question.

Le Comité n'a cependant pas voulu terminer son mandat sans faire état, de façon générale, de la situation qui caractérise, sinon la vie étudiante elle-même, du moins les modes de gestion des services qui permettent aux étudiants de faire face aux exigences de la vie communautaire sur les campus universitaires.

Malgré la pauvreté des données dans ce domaine, le Comité tient à souligner ce secteur de la vie universitaire, ne serait-ce que pour montrer l'importance de procéder à son évaluation, dans les plus brefs délais. Il est certain, et plus d'un média d'information l'a déjà signalé, que la cause des étudiants universitaires est mal perçue et peu partagée par une opinion publique qui les considère comme nettement prévilégiés en regard de l'ensemble de la population.

Ainsi, on juge peut-être trop hâtivement la prétendue inertie du mouvement étudiant actuel, alors qu'aucune étude sérieuse de la situation n'a été faite. On accable sans doute les étudiants en les rendant plus ou moins responsables d'un certain climat de tranquillité sociale et politique constaté dans le Québec d'aujourd'hui.

Considérés comme privilégiés par les uns, comme amorphes et peu engagés socialement et politiquement par les autres, les étudiants universitaires sont de plus très souvent jugés de façon extrêmement sévère par leurs aînés formés à l'heure de la Révolution tranquille, et qui ont maintenant accédé au pouvoir. Ceux-ci oublient, dans leur analyse de la question étudiante, de la resituer dans un contexte social, politique et économique qui conditionne à la fois l'organisation, les actions et même les enjeux de l'action des étudiants dans une société donnée.

Une étude de l'organisation des structures universitaires de décision et des services aux étudiants, ainsi que de la participation à ces structures et à ces services, montrerait une différence fondamentale entre la situation actuelle et celle du début des années 60. En effet, c'est entre ces deux périodes que sont apparues la plupart des structures de participation et les multiples services à la clientèle étudiante.

Comme on l'a souligné dans le livre deuxième les changements introduits dans l'organisation et le fonctionnement des universités se sont inscrits dans la phase d'expansion de la dernière décennie et ont été calqués sur un modèle bureaucratique et sur des modes de gestion libérale basés sur la participation des partenaires. Ces changements ont eu pour effet de créer un contexte nouveau, différent de celui des années d'implantation et de développement massif, à l'intérieur duquel évolue maintenant la vie étudiante universitaire. Si les professeurs semblent avoir adopté aujourd'hui un modèle de relations plutôt politiques avec les administrations universitaires, les étudiants, eux, paraissent être entrés dans une phase d'observation et de recherche d'un modèle plus adéquat de défense de leurs intérêts propres.

L'histoire dira peut-être un jour si le modèle de gestion participative a eu pour effet d'assimiler la contestation et s'il a contribué à affaiblir l'organisation politique des étudiants. Pour le moment, le Comité veut attirer l'attention sur trois idées qui pourraient susciter et inspirer une étude plus approfondie de l'activité sociale et politique des étudiants actuels. Premièrement, cette activité et l'organisation étudiante qui lui sert d'encadrement sont fortement conditionnées par les modèles sociaux et organisationnels qui régissent l'activité étudiante. Deuxièmement, les cadres sociaux et organisationnels, qui ont contribué à socialiser l'étudiant à « tout recevoir de l'organisation universitaire », ont été créés et gérés par ces générations mêmes qui critiquent les attitudes et les pratiques étudiantes actuelles. Finalement, les actuels détenteurs de l'autorité ont d'autant plus de responsabilité vis-à-vis de la création du « mythe de l'étudiant parasite » qu'ils ont le pouvoir de faire effectuer les études.

Le Comité présentera, dans le présent chapitre, les quelques éléments d'information actuellement disponibles et tentera d'identifier les problèmes reliés à l'organisation et à la gestion des activités sociales et politiques des étudiants.

Une première section portera sur les services aux étudiants en milieu universitaire. Après une description de l'organisation de la gestion de ces services, le Comité identifiera quelques problèmes importants et présentera quelques propositions de changements.

C'est l'organisation étudiante elle-même qui sera l'objet de la deuxième section. Il s'agira alors d'une analyse des types d'associations, des modes de gestion et des services rendus aux étudiants. En plus d'identifier ici les principaux problèmes que pose cette organisation, le Comité tentera de dégager certaines orientations pouvant améliorer le rendement de ce secteur d'activités absolument essentiel en milieu universitaire.

4.1. Les services aux étudiants

L'existence et l'expansion récente des services aux étudiants sur les campus universitaires sont reliées à la fois aux inconvénients que pose la vie d'un rassemblement important de personnes sur un territoire restreint, et aux exigences rattachées plus spécifiquement à la condition d'étudiant de ces mêmes personnes. Devenus des auxiliaires commodes pour l'organisation universitaire dans son ensemble, ces services constituent aujourd'hui un secteur administratif suffisamment important pour faire l'objet d'une planification et d'une concertation de la part de ceux qui y exercent une gestion quotidienne. Une définition des objectifs propres à ce secteur a été établie, comme suit, par les différentes instances :

1. L'identification et l'évaluation des besoins personnels et collectifs des étudiants;
2. La création d'un environnement favorable à l'apprentissage, à l'enseignement et à la recherche à l'université;
3. La promotion de cet environnement auprès des membres de la communauté universitaire;
4. L'intégration et l'adaptation de l'étudiant à l'université et à la société.

Les services existants répondent-ils à ces objectifs? Nul ne saurait l'affirmer, les évaluations en ce domaine étant rares. Tout au plus peut-on croire que le faible taux de participation des étudiants à ces services et même parfois leur insatisfaction avouée sont autant d'indices de malaises certains. Mais ici, comme en bien d'autres secteurs de l'activité universitaire, les analyses strictes, basées sur des indicateurs de performances, sont inexistantes : aucune conclusion nette n'est donc possible.

Toutefois, on peut affirmer que trop souvent des services créés pour remplir des fonctions précises en sont venus à s'éloigner des objectifs initiaux pour n'être plus que des structures sans aucun lien réel avec les besoins des usagers.

Il existe une définition des « services aux étudiants », partagée par toutes les universités du Québec, par le biais du comité interuniversitaire de la vie étudiante de la CREPUQ (rapport de septembre 1978):

> *Les « services aux étudiants » constituent un organisme de l'université responsable d'un ensemble de ressources destinées à répondre à certains besoins des étudiants pris comme individus ou comme groupe et, pour certains services, à des besoins de la communauté universitaire dans son ensemble et de la communauté environnante.*

Sans doute une telle définition indique-t-elle que les administrateurs se préoccupent des besoins de leurs clientèles, mais elle fait ressortir aussi que, même à ce niveau de définition, l'importance est davantage accordée au cadre qu'au contenu.

4.1.1. L'organisation et la gestion des services aux étudiants

4.1.1.1. Un bref historique

L'existence des services rendus aux étudiants universitaires, sous quelque forme que ce soit, ne date pas d'hier. L'accueil, l'information, l'animation, la pastorale, la psychologie-orientation, les sports, les logements et les cafétérias, sont autant de « services » que l'on pouvait retrouver sous une étiquette ou sous une autre dans les universités et collèges de jadis. Certes, l'orientation de ces services s'est modifiée avec le temps, mais l'organisation demeure sensiblement la même, en dépit du fait qu'elle ait subi l'assaut irrémédiable de la bureaucratie.

Jadis certes plus personnalisés, ces services sont offerts aujourd'hui à l'intérieur d'un cadre plus formel, suivant des méthodes qui s'inspirant souvent des pratiques professionnelles et administratives modernes. Ainsi, par exemple, l'organisation de ces services emprunte-t-elle le mode du « libre service » disponible à une personne ou un groupe qui en ressent le besoin et en fait la demande.

Malgré ce lien évident avec un passé qui n'est pas encore lointain, il faut cependant constater qu'aucune planification *a priori* n'a prévalu dans la mise sur pied et la systématisation de ces services. Le schéma classique de création d'un service était à peu près le suivant : l'identification d'un problème et la disponibilité concomitante du personnel nécessaire permettaient de développer une pratique déjà existante en lui trouvant les ressources financières appropriées. C'est ainsi que, suivant le moment et l'endroit, se sont créés et multipliés nombre de services actuellement disponibles aux étudiants.

C'est uniquement grâce aux contributions des étudiants au titre des activités parascolaires et à leurs pressions pour obtenir de meilleurs services que ceux-ci se sont tranquillement mieux structurés. Plusieurs de ces services furent d'ailleurs créés sur des modèles déjà existants — ce fut le cas de la plupart des services implantés dans les universités récentes —, et au fur et à mesure de leur développement respectif, on assista même, dans certains domaines — tels les sports ou les activités socioculturelles — à une nette prolifération de ces services.

Cette absence de planification et ce développement un peu chaotique par moments expliquent en partie le fait que le financement de ce secteur n'émarge pas, encore aujourd'hui, au budget des universités. Subventionné indépendamment de ce dernier, le secteur des services aux étudiants reçoit une aide qui ne correspond pas aux coûts réels de fonctionnement et doit donc, pour opérer, recourir à d'autres sources de revenus : contribution des universités elles-mêmes, cotisations des étudiants perçues *ad hoc* ou incluses dans les frais de scolarité, droits d'entrée ou de participation à des spectacles ou à des activités culturelles, sportives, etc.

Il n'est pas étonnant alors que, d'une université à l'autre, les structures, les modes de fonctionnement, voire certains objectifs des services aux étudiants, aient pu fortement différer.

En réalité, ce n'est que depuis 1968 que les responsables des services aux étudiants des universités du Québec, par la fréquence de leurs rencontres, le rapprochement de leurs expériences respectives et des renseignements provenant des multiples études effectuées dans ce domaine, en sont arrivés à percevoir et à définir de façon de plus en plus uniforme leur rôle, leur philosophie ainsi que l'importance du secteur qu'ils sont appelés à coordonner dans leur université respective.

À partir de ce moment, les universités ont cherché à regrouper, sous une même direction, les différents services dispensés, ainsi que ceux qui furent abandonnés par les associations d'étudiants. À partir de ce moment aussi, ce secteur de l'organisation universitaire devint soumis aux impératifs de la consolidation, de la budgétisation, de la hiérarchisation et de la formalisation des relations, de la soumission aux « méthodes administratives », en un mot, de la rationalisation. Avant d'examiner les problèmes reliés à ces transformations, le Comité tient à présenter le contenu actuel des services aux étudiants.

4.1.2. La situation actuelle des services aux étudiants

Grâce aux travaux de concertation des divers responsables des services aux étudiants et grâce à l'inventaire récent fait par monsieur Marcel Therrien[1], il est possible d'avoir une idée précise de la nature des structures et du fonctionnement de ces services dans l'ensemble du système universitaire actuel.

Quelques données générales fourniront une excellente idée de l'ampleur administrative et financière de ce secteur. Ces données sont tirées du rapport Therrien et portent sur l'année 1976-1977.

Les dépenses totales au titre des services aux étudiants étaient de 12,1 millions de dollars, le coût par étudiant à temps complet variant entre 40,93 et 307,82 dollars selon les institutions, et la moyenne se situant à 117,60 dollars.

Les revenus équilibraient les dépenses et se divisaient comme suit, selon leur provenance :

— 43,1% provenaient des contributions étudiantes, soit les frais d'inscription, qui varient de 60 à 120 dollars par année (sauf dans le cas de l'Université du Québec);

— 30,4% provenaient des subventions du ministère de l'Éducation, alors 36 dollars par EETC (étudiant équivalent temps complet) — (42 dollars en 1977-1978, 45 dollars en 1978-1979);

— 26,5% provenaient de contributions des universités, de revenus d'opération, de dons et dotations, et de contrats de service.

Plus de 650 personnes étaient employées pour répondre aux besoins des 75 126 étudiants à temps complet ou 103 026 EETC.

Ces informations, tirées de l'annexe II du rapport Therrien, ne donnent que les grandes lignes d'une situation qui diffère passablement d'une université à l'autre.

4.1.1.3. Le classement des principaux services selon leur nature

Voici maintenant le classement des services ainsi offerts aux étudiants. La liste produite concerne les services offerts dans la plupart des universités, à l'exception de services non généralisés, tels l'aide juridique, la garderie, le centre communautaire. Par ailleurs, on a jugé bon de placer parfois dans deux catégories des aspects distincts d'un même service, afin de mieux faire ressortir la nature du service offert.

Tous les services relevés, particulièrement ceux de la troisième catégorie, bien que d'abord offerts aux étudiants, sont souvent accessibles aussi à d'autres usagers, notamment aux employés des universités et parfois même au public extérieur.

PREMIÈRE CATÉGORIE :
LES SERVICES D'ANIMATION,

L'accueil;
L'aide aux étudiants étrangers;
L'animation proprement dite;
L'animation socioculturelle (animation, loisirs et sports);
L'information;
L'aspect collectif de la pastorale.

DEUXIÈME CATÉGORIE :
LES SERVICES D'AIDE À L'INDIVIDU.

La psychologie-orientation et l'information pédagogique;
L'aspect personnel de la pastorale;
La santé (organisation des sports et activités physiques);
L'aide financière;
Le logement (conseil);
Le placement (certains services de programmes spécifiques — HEC — et les étudiants moniteurs — McGill).

TROISIÈME CATÉGORIE :
LES SERVICES DE NATURE UTILITAIRE.

Les complexes sportifs;
Le logement (résidences);
Les cafétérias;
Les centres communautaires;
Le placement (bureaux officiels);
L'aide financière (administration des prêts et bourses du ministère de l'Éducation);
La sécurité;
Le stationnement;
Les garderies;
Le transport.

QUATRIÈME CATÉGORIE :
LES SERVICES SPÉCIAUX.

L'ombusdsman
Les services aux handicapés.

Il faut noter que ces quatre derniers services ne sont pas administrés, habituellement, par les « services aux étudiants ».

Une telle liste n'est certes pas exhaustive. De plus, il existe quelques services qui font partie intégrante des structures et opérations courantes de certaines universités, tel celui des secrétariats de direction d'études et de département. Même s'il ne sert pas exclusivement les étudiants, un tel service répond à une grande partie de leurs besoins. Cela est si vrai d'ailleurs que les étudiants à temps partiel se plaignent souvent des heures inappropriées

d'ouverture des secrétariats, alors que les étudiants à plein temps manifestent leur insatisfaction quand les secrétariats n'adoptent pas d'horaires rotatifs pour la période du midi.

Notre liste ne comprend pas cependant les services relevant des associations d'étudiants, qui seront plutôt analysés dans la deuxième section de ce chapitre.

La première catégorie, les SERVICES D'ANIMATION, regroupe les services axés sur l'intégration des étudiants à leur milieu et sur la création et le maintien d'une « vie de campus », c'est-à-dire de liens de communauté entre les personnes et les groupes fréquentant l'institution universitaire.

La deuxième catégorie, les SERVICES D'AIDE À L'INDIVIDU, cherche à aider l'étudiant aux prises avec un problème personnel pour la solution duquel des ressources extérieures sont nécessaires. S'y retrouvent aussi des services plus utilitaires, comme le maintien de listes de logements et l'organisation de calendriers sportifs, des services de santé physique ou mentale, ou des services personnels reliés aux problèmes d'ordre scolaire : orientation, tutorat (même si ce dernier ne relève par des services aux étudiants au sens strict).

Ces deux premières catégories sont généralement reconnues comme faisant partie des « services aux étudiants » par les institutions et le ministère de l'Éducation. Ces services sont financés principalement par une cotisation de l'étudiant et par une subvention *per capita* du ministère de l'Éducation à titre de soutien administratif.

La gestion de ces services est, en général, sous la responsabilité d'officiers des administrations universitaires qui, selon les institutions, partagent des tâches d'opération et de direction avec des étudiants, représentants ou non d'associations reconnues. Ce partage des responsabilités varie beaucoup selon le service et l'université. Par exemple, l'administration de l'aide aux étudiants étrangers relève toujours, semble-t-il des universités, tandis que l'administration de l'animation et des loisirs socioculturels appartient aux associations étudiantes, comme c'est le cas à l'université de Sherbrooke (celle-ci contribue néanmoins sur le plan des ressources humaines).

La troisième catégorie est celle des SERVICES DE NATURE UTILITAIRE. Dans cette catégorie se retrouvent surtout les services qui peuvent émarger à plus d'une catégorie, comme par exemple le *service d'organisation des sports*, mentionné dans la deuxième catégorie, et les complexes sportifs, intégrés dans la troisième; ou encore, la liste des logements disponibles, présentée comme un service d'aide à l'individu, et les résidences universitaires comme telles inventoriées dans le troisième groupe.

De fait, les services de la troisième catégorie peuvent souvent être financés différemment des autres, du moins selon le ministère de l'Éducation qui les considère comme des fonctions non subventionnées, en partie ou en totalité, et devant alors être financées par les utilisateurs ou à partir d'autres postes budgétaires des institutions.

L'état de développement de cette catégorie de services dépend du type d'université, de sa localisation géographique, de son plan de développement. Ainsi, toutes les universités n'ont pas un complexe sportif ou un centre communautaire. Par contre, presque toutes bénéficient d'un service de transport en commun, mais seule l'Université du Québec à Chicoutimi offre un service de déplacement entre les différents édifices.

Quant à la quatrième catégorie dite de SERVICES SPÉCIAUX, elle sert à identifier un certain nombre de services existants, difficilement assimilables à l'une ou l'autre des trois premières catégories.

L'inventaire n'est pas complet et les exemples mentionnés doivent être pris avec circonspection.

4.1.2. Les problèmes concernant les services aux étudiants

Les services de soutien à la qualité de la vie sur les campus universitaires suscitent de nombreuses questions. Faut-il remettre en cause leur existence? Quelle philosophie doit les soutenir? Doivent-ils être financés par l'État? Gérés par les institutions? Offerts aux gens du milieu environnant?

Le Comité s'est penché sur ces questions; cependant, il lui aurait fallu disposer de longues études sur les coûts, l'efficacité et l'impact de chacun de ces services dans chacune des institutions universitaires pour être en mesure de répondre adéquatement à chacune de ces interrogations. Ainsi que le signalait le mémoire de la CREPUQ, en novembre 1974 :

> *Toutes les institutions n'ont pas la même dimension, ni des populations étudiantes de même taille, elles ne sont pas toutes dans des situations géographiques équivalentes et, en conséquence, elles n'ont pas toutes le même volume d'activités et elles n'accordent pas forcément la même importance aux mêmes activités. Il y a donc, entre les situations financières des services aux étudiants des différentes institutions, des disparités qui peuvent tenir aussi bien à la différence de taille des institutions et de leurs populations étudiantes qu'à leur situation géographique ou aux objectifs particuliers que ces institutions cherchent à atteindre par les activités de leurs services aux étudiants (p. 56-57).*

Le Comité n'a pu procéder aux études approfondies qui auraient été requises pour répondre, avec les nuances appropriées, à une situation aussi différente d'une institution à l'autre. Le Comité a donc délibérément retenu seulement quelques-uns des problèmes observés au cours de son analyse et c'est pourquoi ses propositions de changements ne portent que sur le financement, la gestion et la coordination des services de soutien à la qualité de la vie sur les campus.

4.1.2.1. Le problème de l'évaluation des services

Le mandat du Comité ne lui demandait pas de procéder à l'évaluation des services aux étudiants des établissements universitaires du Québec. Une telle évaluation suppose une étude trop approfondie, qui doit faire appel à une instrumentation propre à rendre compte non seulement des aspects quantitatifs et de leur diversité, mais aussi des aspects relatifs à la pertinence, à l'efficacité et à l'impact de ces services par rapport aux résultats réels obtenus et aux objectifs poursuivis. Le Comité signale toutefois qu'une telle évaluation est présentement en cours.

L'absence, à l'échelle du réseau universitaire, de mécanisme approprié d'évaluation systématique a pour effet immédiat que chaque organisme impliqué procède, à sa manière et en fonction de ses intérêts propres, à l'analyse du rendement des services impliqués.

Ainsi, un rapport de la CREPUQ fera-t-il plutôt ressortir des éléments de concertation, un rapport d'un groupe d'étudiants insistera sur la satisfaction des usagers quant aux contenus et à la participation aux services, tandis qu'un rapport de la DGES sera plutôt axé sur l'analyse du financement de ces services. Comme on l'a mentionné dans le livre premier de ce rapport, le problème de l'évaluation soulève la nécessité évidente de définir les pouvoirs concernant la planification, la coordination et l'évaluation, et la nécessité aussi de les confier à un organisme unique, ministère ou autre, et non de les disperser entre plusieurs organismes qui produisent chacun des bribes incomplètes d'évaluation et de rendement.

Le rapport Therrien qui apporte les informations les plus complètes jusqu'à ce jour sur les services aux étudiants, ne peut se substituer aux études d'évaluation qui restent à faire.

En effet, ce rapport, complété par une annexe statistique volumineuse, laisse en blanc plusieurs aspects qualitatifs des services aux étudiants. Par exemple, certains tableaux présentés en annexe contiennent une colonne intitulée « jugement sur la qualité par le répondant » où l'on retrouve des catégories (adéquat, inadéquat, passable, excellent) qui laissent songeurs. Il en est de même des évaluations de la participation aux services qui semblent des approximations parfois trop sommaires pour être significatives ou fiables.

Cependant, le Comité est d'avis qu'il faut encourager, par des ressources adéquates, la poursuite systématique d'un travail d'évaluation qui peut d'ailleurs s'inspirer avec profit d'une bonne partie des travaux de cette première étude.

Le rapport Therrien permet tout de même au Comité d'identifier un certain nombre de problèmes généraux des services aux étudiants qu'il convient de souligner. Ce sont surtout des problèmes de disparité, de financement et de gestion.

4.1.2.2. Les problèmes de disparité

Outre la disparité touchant l'existence même des services, ce sont les disparités concernant les taux de participation et les coûts des services qui frappent le plus.

Compte tenu des limites à apporter à l'interprétation de ces taux de participation, il reste que les tableaux du rapport Therrien révèlent de grands écarts. Par exemple, pour quelques services seulement, *on peut voir que* :

— L'accueil se donne surtout dans les grandes institutions;

— Les services aux étudiants étrangers, l'aide juridique, l'animation, la pastorale rencontrent un faible taux de participation;

— L'animation socioculturelle, les sports et l'aide financière rencontrent un taux de participation assez fort et représentent une grande part du budget des services aux étudiants;

— L'information, la psychologie et l'orientation, la santé, l'aide au logement et le placement ont des taux de fréquentation extrêmement variables d'une institution à l'autre. Le service de psychologie et d'orientation a un taux de 46% à Concordia, de 5% à McGill, et il est jugé adéquat dans les deux institutions. Le taux de participation aux services de santé est surtout élevé dans les institutions où l'on retrouve des facultés de médecine; ils peuvent souvent dans ces cas servir à des fins de prévention et de recherche. L'aide au logement est surtout fréquentée dans les universités en dehors des grands centres. Le placement est fortement fréquenté dans les écoles professionnelles et à l'UQAR.

En ce qui concerne les coûts, on retrouve également, dans les données du rapport Therrien, de fortes disparités d'un service à l'autre et d'une institution à l'autre. On y note, par exemple, l'importance très nette des dépenses concernant les activités sportives et socioculturelles qui accaparent plus de 45% du budget total des services.

Abstraction faite des activités sportives et des bourses d'études (Bishop's) qui portent le coût total moyen à 117,60 dollars par EETC, ce coût par université s'établit alors comme suit :

TABLEAU XIX

Coût par EETC, et par université, des services aux étudiants (exception faite des activités sportives et des bourses d'étude)

Laval	73,74 $	
Sherbrooke	73,96	
Montréal	56,73	
HEC	32,09	
Poly	35,04	
McGill	68,33	
Concordia	82,15	
Bishop's	120,32	
UQAM	66,42	
UQAR	84,81	
UQTR	63,08	
UQAC	66,95	
CEUOQ	85,98	(données incomplètes)
Moyenne	71,83 $	

Source : Rapport Therrien, p. 18.

Notons enfin, en regard de ces chiffres, que sur les 12 115 900 dollars au titre des services aux étudiants en 1976-1977, 61,8% sont engagés pour les traitements et les bénéfices sociaux du personnel (voir tableaux 15-17 de l'annexe du rapport Therrien), ce qui permet de « relativiser » quelque peu l'ampleur financière de ces dépenses.

4.1.2.3. Les problèmes de financement

La contribution du ministère de l'Éducation au titre des services aux étudiants était, en 1976-1977, de 36 dollars par étudiant. Chaque université est donc appelée à financer elle-même une part importante de ces services, notamment à partir des frais d'inscription et des cotisations des participants à certaines activités, en particulier, celles qui sont destinées à s'autofinancer.

Compte tenu des services actuellement dispensés, la répartition en pourcentage des revenus servant au financement des services aux étudiants est la suivante :

TABLEAU XX

Financement des services aux étudiants

gouvernement du Québec	30,4%
contributions étudiantes	43,1
revenus d'opération	9,6
dons et dotations	2,3
contrats de service	0,4
contribution des universités	14,2
total	100,0%

Source : Rapport Therrien, p. 23

Ce mode de financement n'est pas sans poser de nombreux problèmes.

Au fil des années, les institutions ont maintes fois exprimé leur désaccord vis-à-vis d'un mode de financement inadéquat, jamais indexé de façon systématique et régulière. De plus, elles devaient justifier, auprès de leurs étudiants, les majorations de contributions rendues nécessaires pour défrayer les coûts réels de ces services.

De leur côté, les étudiants se sont souvent plaints des hausses de coûts, concernant particulièrement les services de cafétéria et de résidence, là ou les hausses ont été les plus apparentes.

Le Comité croit, quant à lui, que ce mode de financement *per capita* est discutable à plus d'un point de vue.

Dans un mémoire au ministre de l'Éducation, daté de juillet 1976, la CREPUQ soulèvait le problème posé aux institutions de petite taille par ce mode de financement.

> Il semble que le système actuel de financement basé sur un « per capita » pénalise les plus petites institutions. Bien que nous ne possédions pas de données précises pour le confirmer, il est généralement reconnu que les coûts fixes sont proportionnellement plus élevés dans les petites que dans les plus grandes universités. La taille de l'université est donc un facteur que le mode de financement devrait refléter (p. 4).

La CREPUQ croyait cependant au maintien de ce mode, du moins à court terme :

> Si les fonctions académique et de services aux étudiants sont complémentaires l'une de l'autre, on pourrait être tenté d'en conclure que les services aux étudiants devraient être financés à même la subvention générale d'opération, permettant ainsi aux universités d'accomplir des transferts internes de fonds en fonction des priorités des institutions et, partant, des besoins variés des divers milieux. Cependant, les différences évidentes qui ont pu être observées d'une université à l'autre militent en faveur d'un mode de financement qui tient compte du fait que les divers facteurs ci-haut mentionnés font grandement varier les besoins financiers de chacune des universités. Concilier ces exigences en un seul mode de financement des services aux étudiants est donc chose difficile, puisque ce mode devra fournir aux universités suffisamment de souplesse d'action pour qu'elles puissent répondre adéquatement à leurs besoins respectifs et qu'il devra aussi permettre aux universités de conserver à ces services le caractère « semi-privé » qu'elles désirent maintenir (p. 3-4).
>
> Étant donné les différences que l'on retrouve dans la nature et dans l'importance relative des services actuellement offerts et, partant, la diversité des besoins à combler, nous recommandons que soit maintenue, à court terme du moins, une formule de financement de type « per capita », puisqu'elle demeure la formule la plus souple et la plus répandue (p. 23).

Le Comité est d'accord avec les universités pour dire qu'un seul mode de financement ne peut convenir à l'ensemble des services de soutien à la qualité de la vie. C'est d'ailleurs pourquoi le mode de financement actuel ne paraît pas constituer la véritable solution au problème posé.

D'autres moyens de financement demeurent possibles. Le Comité en retient quatre :

1. Le financement PAR STRUCTURE qui permet une répartition plus équitable entre les institutions, indépendamment de leur taille;
2. Le financement À MÊME LA SUBVENTION GÉNÉRALE qui pourrait s'appliquer à des services comme l'accueil, l'orientation et l'information;

3. Le financement PAR D'AUTRES MINISTÈRES pour des services dispensés à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université. L'aide aux étudiants étrangers, l'aide juridique, la pastorale, la psychologie, la santé, l'aide financière, l'aide au logement, les garderies et le placement pourraient être financés par les Affaires sociales par exemple; l'animation socioculturelle, par les Affaires culturelles, le sport, par le Haut Commissariat à la jeunesse, aux loisirs et aux sports...;

4. L'AUTOFINANCEMENT qui s'applique déjà en totalité, pour les services de cafétéria et de résidence, et en partie, pour d'autres services.

Comme règle générale, le Comité ne croit pas qu'il faille supprimer la part à payer par l'étudiant. Membre à part entière de la société, celui-ci se doit d'assumer les conséquences de la consommation de certains services. Cependant, le Comité estime important que l'étudiant soit mieux informé, dès son admission, du montant de cette contribution et des services auxquels elle lui donne droit. D'ailleurs, les différences de coûts existant d'une institution à l'autre justifient amplement ce type d'information, ne serait-ce que pour permettre à l'étudiant de faire un choix éclairé.

Le Comité est d'avis qu'il revient à l'étudiant de défrayer les coûts afférents à la cafétéria et à la résidence, ainsi qu'une certaine partie des coûts de l'ensemble des autres services de soutien à la qualité de la vie. Il est entendu qu'une telle position ne vaut que dans la mesure où l'État, par son régime des prêts et bourses, continue de venir en aide aux étudiants universitaires.

Quant aux autres moyens possibles de financement énumérés plus haut, le Comité n'a pu en analyser suffisamment les avantages et les inconvénients en fonction des services impliqués. Mais le Comité souhaite vivement que l'étude de ce problème du financement se poursuive afin que des solutions, comme celle de services gérés par les étudiants eux-mêmes ou d'autres semblables, soient adoptées de façon plus systématique.

4.1.2.4. Les problèmes de gestion

La rationalisation des modes de gestion dans les universités a eu pour effet d'implanter dans le domaine des services aux étudiants, les modèles dominants de gestion de l'organisation universitaire. On y retrouve donc surtout une structure formelle, avec des officiers dûment mandatés pour effectuer les tâches de gestion des services placés sous l'autorité des structures administratives globales des universités. Leur mode de gestion demeure de type participatif et comporte, à des degrés divers selon les universités, une participation souvent majoritaire ou paritaire d'étudiants. Mais cette participation se fait de plus en plus au niveau d'un comité d'orientation, et la gestion des activités a tendance à passer sous la coupe de l'autorité bureaucratique.

Certaines universités se sont cependant éloignées de ce modèle de gestion participative : l'UQAM où les étudiants ont refusé la participation et l'université McGill où la gestion est indépendante et quasi complète. Dans le cas de cette dernière institution, les traditions et les modes de gestion généraux ont favorisé la prise en charge par l'association étudiante d'une gérance de services aux étudiants dont le budget est de 1 600 000 dollars. Cette initiative nous paraît heureuse et il y aurait certes lieu de l'analyser plus à fond afin de voir si ce mode de gestion ne devrait pas être plus généralisé. L'université de Sherbrooke semble aussi avoir développé de façon appréciable ce mode de gestion.

Il est impossible, à l'heure actuelle, d'affirmer qu'il y ait prise en charge progressive des services, soit par les étudiants, soit par l'administration. Mais si la tendance actuelle des étudiants et de leurs associations à une certaine désaffection devait se maintenir, si le mépris même que certains expriment vis-à-vis de toute forme de gestion participative devait continuer, on risque fort d'assister à une bureaucratisation encore plus complète de ces services.

4.1.2.5. Les problèmes de coordination

La coordination peut se faire entre des institutions universitaires d'une même ville ou encore entre les universités et les autres types

d'institutions scolaires ou sociales. Il s'agit alors de coordination locale ou régionale. La coordination à l'échelle du réseau universitaire est difficilement envisageable, si ce n'est sur le plan de politiques très générales. À ce niveau, il faut parler plutôt de concertation.

Le Comité constate qu'en général, la coordination locale en matière de soutien à la qualité de la vie n'a jamais été l'apanage des institutions universitaires. Celles-ci ont eu tendance à multiplier leurs propres services plutôt qu'à les réduire ou à les partager. Comme à peu de choses près, toutes les universités offrent tous les services, il y a lieu d'évoquer un certain échec au niveau de la coordination.

Cette tendance n'est cependant pas irrémédiable et le Comité croit qu'il y a encore possibilité de retirer de l'enceinte universitaire certains services, tels l'aide aux étudiants étrangers, l'aide juridique, la pastorale, la psychologie, la santé, l'aide financière, l'aide au logement, les garderies et le placement, afin de les regrouper à l'échelle de la ville. Cette solution rendrait possibles une meilleure coordination des services et une meilleure intégration de l'université dans son environnement urbain.

Il reste toutefois que certains services, comme les centres sportifs, peuvent difficilement être anéantis. La solution réside alors, selon le Comité, dans une plus grande accessibilité de la collectivité à ces services.

Selon le rapport Therrien, des initiatives en ce sens avaient déjà cours en 1976-1977, notamment pour les services suivants :

— Les services d'animation socioculturelle des universités de Montréal, Laval, Sherbrooke, McGill, Bishop's, Rimouski, Trois-Rivières, ainsi que de l'école Polytechnique et du CEUOQ;

— Les services d'information de l'UQAM, de l'école des HEC et de l'université McGill;

— Les services de pastorale des universités Laval et de Chicoutimi;

— Les services de santé de l'UQAM;

— Les services de sports des universités de Montréal, Laval, Bishop's, Rimouski, Chicoutimi et de l'UQAM;

— Les services d'aide financière de l'école des HEC;

— Les services de centre communautaire des universités de Montréal et Bishop's.

4.1.2.6. Quelques cas particuliers

Le Comité voudrait faire état de certaines réflexions plus particulières qu'ont suscitées l'un et l'autre des services suivants :

1. Le placement et l'aide financière;
2. Le stationnement et les garderies;
3. Les étudiants-moniteurs de l'université McGill;
4. L'ombudsman de l'université Concordia.

Les deux premiers services, ceux du placement et de l'aide financière, paraissent être, dans leur forme actuelle, des services gouvernementaux implantés dans les campus. Ils demeurent sous juridiction des autorités ministérielles concernées. Le Comité s'interroge sérieusement sur la pertinence de ces bureaux qui font souvent double emploi avec d'autres bureaux situés dans la même ville et dont le rôle réel auprès des gradués et des étudiants est loin d'être clair.

Comme le Comité l'a souligné dans le chapitre III de la première partie de ce livre, le *placement* des étudiants est une activité de l'université qui est tout aussi importante, sinon plus, que celle de l'admission. Cette activité devrait alors faire l'objet de structures beaucoup plus dynamiques, à la fois au sein de l'organisation universitaire et en collaboration avec les milieux de travail, et être conçue de façon à être située au centre des activités de formation pratique (stages), de formation à l'engagement social (service communautaire), d'intégration des étudiants aux structures de travail, cette fonction de placement serait ainsi une activité centrale de l'université et non plus seulement un « service aux étudiants ». Il s'agirait d'une activité de soutien à la formation universitaire très reliée aux programmes d'étude. C'est d'ailleurs une orientation similaire qui existe dans certaines institutions, notamment à l'école des HEC et à l'école de Technologie supérieure.

Quant à l'*aide financière*, son rôle semble être, à quelques exceptions près (Bishop's, par exemple, administre un programme de bourses d'études), de donner l'information gouvernementale et de contrôler la distribution des prêts et bourses du ministère de l'Éducation. Pourquoi alors un tel service au sein de l'université? Le gouvernement ne devrait-il pas plutôt transiger directement avec les prestataires de prêts et bourses? N'y a-t-il pas là de la part du ministère de l'Éducation un transfert de responsabilités qui n'a pas sa raison d'être?

Quant au *service des garderies*, il est relativement récent dans les universités. Même s'il opère dans le cadre de l'autofinancement, il est permis de se demander si ce service reçoit autant de sollicitude de la part des administrations universitaires que celui du service de stationnement.

D'ailleurs, ce rapprochement entre deux types de services a amené le Comité à se demander si le principe de l'autofinancement ne devrait pas jouer en permettrant une certaine forme de péréquation entre services autofinancés, mais inégalement rentables. Ceci pourrait même donner lieu à des initiatives intéressantes en matière de nouveaux services socialement désirés, mais dont le financement se révèle plus onéreux. Même dans le cas où des corporations indépendantes gèreraient ce type de service, des transferts de fonds pourraient se faire sous forme de subventions. Le service de garderie de l'université Concordia dispose de ressources venant sans doute de l'université. Ce n'est pas, en tout cas, au nom de normes provinciales uniformes qu'il y a lieu de bannir ce genre d'initiatives.

Quant au service des étudiants-moniteurs de McGill, il est intéressant parce qu'il constitue une forme d'aide pédagogique aux étudiants encore trop peu répandue dans nos milieux universitaires. Ce service, assuré par des moniteurs-étudiants, comporte pour l'usager l'obligation de verser sa quote-part, qui est complétée par une subvention provenant du service aux étudiants.

L'intérêt d'un tel service est que son champ d'action déborde les cadres restreints de la notion traditionnelle de « service aux étudiants » pour s'attarder aux problèmes scolaires des étudiants. En effet, à l'exception du service de l'orientation et de l'information scolaire qui s'y apparente un peu, aucun autre des services actuels ne cherche à venir en aide aux étudiants aux prises avec des difficultés d'ordre scolaire. Peut-on croire que l'encadrement des professeurs est efficace au point de résorber tous ces problèmes? Échecs, abandons et reprises, aides informelles de copains, tricheries, seraient-ils les seuls recours permis à des étudiants ayant des besoins particuliers?

Aussi peu répandu qu'il soit, ce secteur de services n'est pas à négliger et l'expérience de McGill devrait donner matière à réflexion pour tous. D'une part, parce que la qualité de vie de l'étudiant dépend en grande partie du fonctionnement satisfaisant de ce dernier, au niveau de ses études et, d'autre part, parce que l'institution universitaire, se devant d'établir des priorités parmi les services offerts, devrait cesser de faire passer, avant les services qu'elle seule peut donner à ses propres membres, des services que des institutions du milieu environnant peuvent offrir.

Un service d'ombudsman existe à l'université Concordia depuis 1971 (rattaché alors à Sir Georges Williams) et à l'UQAM. Le service constitue un apport original, mis à la disposition non seulement des étudiants, mais de tout le personnel de l'université. À en juger par le nombre de requêtes reçues et la proportion de solutions favorables trouvées, son rôle paraît être des plus utiles. Non seulement ce service joue-t-il un rôle évident sur le plan des relations humaines, mais il oblige aussi l'institution à préciser et à rendre publics les droits, notamment ceux des étudiants. Cette attitude est loin encore d'être adoptée de façon générale. Toute la réglementation universitaire est rédigée de façon telle qu'aucun recours ne paraît possible. Le droit d'en appeler d'une décision est à toutes fins utiles inexistant, même si, dans certaines circonstances, un étudiant peut revendiquer, lorsqu'il s'agit d'un échec scolaire, par exemple, une révision de notes et de correction.

Pour parer à ces carences administratives et disciplinaires, pour mieux défendre les intérêts de chacune des parties impliquées, la fonction d'ombudsman se révèle une initiative heureuse. Sans doute, l'ombudsman n'est-il

pas « automatiquement » favorable à toutes les requêtes des éventuels « clients ». Mais même s'il n'a pas l'autorité d'un juge, l'ombudsman doit, pour remplir efficacement son rôle, se situer au-delà de l'administration universitaire, posséder des pouvoirs tels qu'il puisse réellement agir comme « protecteur du citoyen » afin que ses avis soient munis de pression morale et effectivement suivis. C'est à ces conditions que son instauration dans nos universités devient vraiment intéressante.

4.1.3. Positions et propositions

La précédente analyse des services de soutien à la qualité de la vie, sans prétendre être complète, permet quand même de constater que la tendance récente à multiplier ce genre de services résulte de l'acceptation de certains postulats qu'il y aurait probablement lieu de réévaluer. Un de ces postulats serait que certains problèmes étant causés par l'organisation universitaire, doivent être corrigés à ce niveau. Les deux premiers chapitres de la présente partie qui s'inspirent de recherche sur la vie étudiante ne nous semblent pas justifier le postulat à la base des services d'animation soit l'anomie des étudiants. Ce serait plutôt une certaine conception de la vie sur un campus universitaire qui serait à l'origine de la création de certains services; doit-on lier cette conception à une nostalgie de la vie universitaire d'antan (vie de petit collège)?

L'évolution des campus universitaires a suivi celle de toutes les autres institutions privées et publiques, en ce sens qu'elle a aussi subi l'assaut de la bureaucratisation, de la professionnalisation et de l'urbanisation des rapports humains. De l'avis du Comité, continuer de croire que l'université est un lieu privilégié où les relations seraient d'un ordre différent du reste de la société est bien peu réaliste et s'oppose nettement au concept d'une université plus démocratique.

Par ailleurs, l'avènement des campus de centre-ville et des universités régionales, allié à des changements dans les modes de vie des étudiants et des autres participants à l'activité universitaire, a fait éclater le modèle de l'université fermée sur elle-même.

La personne « membre de la communauté universitaire » semble d'ailleurs plus près de son quartier ou de la région où elle évolue que du milieu universitaire comme unité de vie.

Il s'est élaboré deux conceptions, apparemment opposées, du rôle de l'université dans le milieu : l'une qui fait de l'université une microsociété qui se doit de posséder la plupart des services ainsi nécessaires; et l'autre qui présente l'organisation universitaire comme partie d'une collectivité, comme un milieu de travail inséré dans une ville. Les tenants de cette dernière position soutiennent que tous les services universitaires autres que ceux qui sont reliés à l'enseignement et à la recherche sont supplétifs à ceux qui existent déjà dans la société.

Ces deux conceptions influencent directement le type de services aux étudiants mis sur pied. C'est pourquoi les membres du Comité, après avoir sérieusement pris en considération tous les aspects de cette question, affirment être plutôt favorables à cette conception de l'université qui prescrit une intégration des organisations universitaires au milieu qui les entoure et les soutient, et auquel l'université contribue.

Selon le Comité, les services à la qualité de la vie sur le campus devraient faire l'objet d'un changement radical dans le sens de l'intégration et contribuer à une meilleure et plus rapide intégration des institutions universitaires elles-mêmes au milieu. Il faut que l'université « sorte » dans le milieu, qu'elle y cueille les services nécessaires et utiles et qu'elle contribue à supporter le développement des services communautaires. Dans d'autres cas, il faut même souhaiter que la collectivité environnante pénètre dans l'université. C'est aux administrations universitaires d'abolir le spectre de la propriété privée des lieux qui pèse sur les campus. De l'avis du Comité, il ne serait pas si utopique de souhaiter qu'on en vienne même à considérer les espaces des campus comme ceux d'un quartier d'une ville, pouvant faire l'objet de règlements de zonage. Une telle mesure faciliterait l'intégration de nombreux services, surtout ceux du logement et du café terrasse, etc., qui pourraient alors bénéficier d'apports souhaités d'entreprises

extérieures comme les restaurants, les brasseries, les HLM ou les librairies.

Ces considérations amènent le Comité à faire des recommandations sur les trois sujets suivants : la pertinence des services aux étudiants actuellement disponibles, leur type de gestion et leur mode de financement.

4.1.3.1. La pertinence de ces services en général

Les études actuelles ne permettent pas de porter un jugement définitif sur chacun des services. Il faudrait établir des critères opérationnels qui permettent de préciser les implications de cette conception qui privilégie l'intégration des universités à leur environnement, soit par l'utilisation de services qui existent dans le milieu, soit par la mise à la disposition, par l'établissement, de services qui n'existent pas dans le quartier où il est situé.

Le Comité propose donc qu'une analyse soit faite de la pertinence, de l'efficacité et de l'impact des services actuels afin que ceux-ci soient mieux orientés vers la solution des problèmes scolaires et parascolaires des étudiants et vers une utilisation maximale des ressources existant dans le milieu.

L'université, selon l'avis du Comité, ne devrait conserver que le minimum de services et confier aux groupes intéressés, notamment aux étudiants, la gestion de ceux qu'elle juge essentiels. Il faudrait de plus chercher à identifier les services parascolaires susceptibles de faciliter le travail scolaire et de diminuer les taux d'abandons et d'échecs.

Quant au service d'aide financière, s'il devait absolument être maintenu à l'université, il devrait, selon le Comité, être destiné aux trois tâches suivantes :

1. Identifier les étudiants ayant des problèmes financiers et s'engager à leur trouver des solutions efficaces, plutôt que de se borner à les référer à la caisse populaire du campus;

2. Établir des liens avec des entreprises qui seraient susceptibles d'offrir des bourses aux étudiants gradués;

3. Négocier, avec des entreprises privées et les divers gouvernements, des projets de travaux d'été permettant à des étudiants d'avoir un emploi en continuité avec le type d'études suivies. Une telle mesure permettrait, d'une part, à l'université de rentabiliser ses équipements en période d'été et, d'autre part, aux étudiants de donner libre cours à leur intérêt pour le travail intellectuel et ce, même en période d'été.

4.1.3.2. Une proposition plus spécifique : Un ombudsman de l'éducation

Le Comité a été favorablement impressionné par l'initiative du service d'ombudsman à l'université Concordia et à l'Université du Québec à Montréal. Sa généralisation à l'ensemble du milieu de l'éducation apparaît donc souhaitable, à certaines conditions toutefois. Tout d'abord, il faudrait que ce service soit libre de tout lien administratif avec quelque établissement et qu'il vienne plutôt se greffer aux fonctions déjà assumées par l'actuel *Protecteur du citoyen* québécois. La juridiction de ce dernier pourrait ainsi être étendue à l'ensemble des institutions dites parapubliques et l'on pourrait, en ce sens, parler d'une division de l'ombudsman pour l'éducation, comme pour d'autres secteurs que le Comité n'a pas à préciser ici.

Une deuxième condition tient à l'amélioration des lois et des règlements internes qui régissent actuellement l'étudiant dans la société québécoise et dans les établissements, en particulier. Le milieu accuse un retard dans l'établissement des droits individuels des étudiants. Une charte de leurs droits servirait à préciser ceux qui existent déjà dans la charte des droits de la personne et tiendrait compte d'aspects plus spécifiques découlant du fonctionnement même de l'institution scolaire concernée.

4.1.3.3. Le type de gestion des services aux étudiants

Après avoir analysé cette question, le Comité croit qu'à court terme, il faut favoriser, au niveau de la gestion, une participation réelle et majoritaire des étudiants. Ce sont les premiers utilisateurs de ces services et donc

les mieux placés pour définir leurs besoins réels. Les étudiants ont le droit, sinon le devoir, de jouer un rôle consultatif dans les domaines qui engagent la permanence des services de soutien à la qualité de la vie, et un rôle décisionnel au chapitre de leur orientation et de leur développement.

Mais cette mesure ne devrait être qu'une première étape vers une prise en charge entière de la gestion de la plupart des services par les associations étudiantes ou les coopératives d'usagers. Cette pratique s'appliquerait aux catégories de services comme l'animation, ou à ceux dits utilitaires, qui n'auraient pas été absorbés complètement par le secteur privé ou coopératif de la collectivité environnante, et même aux services d'aide aux personnes.

Dans le cas de ces derniers, même s'ils exigent la participation de personnels professionnels, ils demeuraient sous l'administration étudiante. L'on pourrait d'ailleurs suggérer un service d'*intake*, plutôt que des services spécialisés. Un tel service axerait son aide sur l'identification des problèmes et la référence des cas à des professionnels de l'université, ou du milieu, susceptibles d'aider adéquatement l'étudiant. Il existerait donc un unique point de consultation et de référence, ce qui faciliterait l'administration de ce type de services par les associations étudiantes.

Il se peut aussi, par ailleurs, que certains services de cette catégorie, plus destinés à l'université qu'aux étudiants, soient absorbés par des services déjà existants, telles les cliniques dentaires ou d'orientation des facultés. On pourrait même aller jusqu'à suggérer que l'organisation étudiante ou une coopérative mixte (composée d'étudiants, de professeurs et d'autres personnes) gère le centre communautaire de chacune des universités, ce qui diminuerait peut-être le nombre des autres services supportés par les fonds publics.

Le modèle de gestion ayant déjà fait ses preuves, ici et à l'étranger, le Comité est d'avis qu'il faut en planifier et en assurer la mise sur pied partout où il est applicable. De plus, une certaine supervision pourrait être assurée par le centre d'étude de la gestion des coopératives de l'école des HEC ou par tout autre organisme similaire.

Une telle insistance sur les avantages que représente le type coopératif de gestion relève essentiellement de son identification à un vaste projet éducatif susceptible de permettre à beaucoup d'étudiants d'acquérir des expériences professionnelles, individuellement et socialement, de favoriser l'engagement social des étudiants et le délestement de certaines activités par l'administration universitaire.

Une orientation décisive vers l'autogestion complète par les usagers de tous les services qui les concernent constitue donc, pour le Comité, une mesure de première importance. Il serait tout aussi important d'assurer à l'échelle régionale une coordination inter-institutionnelle de ces services, qui permettrait de réaliser, au profit de tous, des économies de ressources et des échanges fructueux.

4.1.3.4. Le mode de financement des services aux étudiants

En plus de favoriser l'autofinancement chaque fois qu'un service s'y prête, le Comité est d'avis que le mode de *financement par objectifs* défini plus haut serait le plus apte à satisfaire à la fois les critères de la taille et des besoins différenciés des institutions, ainsi que les exigences du transfert aux usagers de la gestion des services.

4.2. L'organisation étudiante

Le mouvement étudiant a connu, au cours des dernières décennies, une évolution importante. À la fin des années 50, ce mouvement se caractérise surtout par des revendications qui s'inscrivent avec force dans les réformes majeures alors réclamées pour corriger le « retard » économique et social de la société québécoise. Le déblocage des années 60, années marquées par la Révolution tranquille, suscite un espoir chez les étudiants et les incite à la construction d'une société moderne. Se percevant nettement comme des groupes de pression ayant un rôle précis à jouer au sein de cette société, les nouveaux étudiants s'organisent et posent les premiers jalons du syndicalisme étudiant.

La première cible visée par le mouvement étudiant est le fonctionnement interne des universités. Des pressions sont exercées sur l'université pour que celle-ci procède à des réformes internes et qu'elle participe plus activement à l'essor de la société.

Des luttes s'engagent pour une participation étudiante à la définition des orientations et à la gestion des affaires universitaires. Des structures de représentation des étudiants au sein des administrations universitaires apparaissent au cours de ces années et les modes de gestion alors en cours font appel à la participation des étudiants à tous les échelons de l'organisation universitaire.

Cette première phase ne dura qu'un temps; les étudiants s'aperçurent vite que le modèle participatif implanté dans la plupart des structures universitaires ne les satisfaisait pas, d'abord parce que leur propre représentation dans les organismes était largement minoritaire, puis parce que leur participation était le plus souvent consultative et non décisionnelle. De plus, l'investissement personnel que les étudiants devait fournir pour être en mesure de participer efficacement et de suivre l'évolution des dossiers se révéla vite considérable. Les étudiants n'étaient ni assez nombreux ni suffisamment informés pour vraiment influencer le cours du fonctionnement des organismes où ils étaient appelés à siéger; leur représentation, se faisant à titre personnel et donc sans le support de l'ensemble des étudiants, ne faisait pas le contrepoids avec celle des administrateurs et des professeurs, beaucoup mieux préparés à travailler dans ces organismes. Il faut aussi souligner le problème de continuité que posait la représentation étudiante. Se sentant noyés dans cette mer participative organisée par d'autres et pour d'autres, les étudiants, après s'être battus de dure lutte pour obtenir les postes représentatifs, en sont venus à perdre graduellement l'ardeur des premières années et cherchent désormais à dénoncer le caractère récupérateur du modèle participatif alors généralisé.

De leur côté, les administrations universitaires, qui s'étaient souvent opposées farouchement à cette participation étudiante, s'affairaient à combler les postes délaissés par une désaffection qui prit rapidement des proportions inquiétantes. Telle une machine programmée, certaines administrations procédèrent alors à une véritable « cueillette » de candidats aux postes participatifs quand elles ne les nommaient pas elles-mêmes, non sans avoir vérifié au préalable la qualité des candidats et leur aptitude à siéger à titre personnel. Sans croire que ce procédé fut généralisé, il a sûrement existé, bien que plusieurs universités laissèrent à leurs associations étudiantes le soin de désigner les candidats devant siéger à titre individuel.

Les premières désillusions passées et la désaffection plus ou moins généralisée, les organisations étudiantes se sont orientées vers une participation d'un tout autre ordre, leur militantisme se tournant vers des groupes plus proches des lieux du travail scolaire. C'est la phase que nous vivons présentement. Sans chercher à saisir le véritable sens de ce type nouveau d'engagement, interprétation laissée aux spécialistes de ces questions, il a semblé, au Comité, dans cette brève étude, que se dégageait, dans le mouvement étudiant un intérêt marqué pour des structures et des objets rapprochés des problèmes quotidiens et susceptibles d'une intervention efficace. Même s'il est possible d'identifier des signes de recrudescence d'intérêt pour des questions politiques plus vastes touchant l'ensemble d'un campus ou la condition étudiante à l'échelle québécoise (question des frais de scolarité, des prêts et bourses), c'est au niveau des associations locales (facultés, écoles, départements, modules) que l'action étudiante semble désormais se situer.

Il eût été éclairant, bien sûr, de bénéficier d'une étude sur l'organisation, les orientations et les activités de cette multitude d'associations locales dont plusieurs, par exemple, ont réussi à développer des processus d'intervention efficaces auprès des départements et des directions de programme, notamment par un système d'évaluation des cours.

Un tel inventaire serait hautement souhaitable, car en plus d'identifier les problèmes réels vécus par les étudiants dans leurs milieux scolaires, il pourrait faciliter la compréhension des raisons qui motivent les groupes d'étudiants à œuvrer à ce niveau.

Une étude de cette nature doit précéder toute forme de jugement porté sur la situation d'ensemble du mouvement étudiant. La concentration du mouvement étudiant à ce niveau doit être interprétée dans le contexte des conditions organisationnelles, sociales et politiques qui entourent, de près comme de plus « haut », les problèmes posés par la formation universitaire dans son organisation actuelle.

Le Comité n'a pu, dans le cadre (trop limité dans le temps) de son mandat, effectuer l'étude qui aurait pu éclairer l'ensemble de ces phénomènes composant l'activité actuelle des étudiants.

Tout au plus, son analyse sommaire a-t-elle cherché à identifier les caractéristiques générales de la structure de représentation à ce niveau et les déterminants qui pèsent le plus lourdement sur la situation actuelle de l'organisation étudiante.

Le Comité limitera donc ici son analyse aux aspects suivants : statut et types de structures; rapport de pouvoir dans l'organisation universitaire; services administrés; sources de financement; représentativité. Ce bref tour d'horizon ne concerne que les organisations étudiantes du premier cycle. Dans certains cas, elles excluent même les étudiants à temps partiel qui ont leurs propres regroupements.

4.2.1. La composition et le statut des associations étudiantes

Contrairement aux regroupements des professeurs et autres personnes qu'on retrouve dans les universités, les associations étudiantes n'ont ni le statut d'un syndicat au sens de la loi du travail, ni celui d'une corporation professionnelle au sens de la loi de l'Office des professions. Au mieux possèdent-elles les caractéristiques juridiques des associations sans but lucratif, régies par la troisième partie de la loi des compagnies du Québec.

Deux types d'associations existent actuellement au Québec. La première se retrouve surtout dans les constituantes de l'Université du Québec : c'est la structure unitaire, où les instances administratives sont élues par l'assemblée générale des membres. La seconde, la structure fédérative, où l'organe central est formé de représentants d'associations locales autonomes, se retrouve entre autres, dans les universités McGill, Sherbrooke (avec l'AFEUS) et Montréal (avec la FAECUM). Entre ces deux types bien définis, se situe une structure quasi fédérative, comme dans le cas du REP de l'université Laval. Il faut dire cependant que, même dans le cas des associations dites « unitaires », certaines tendances fédératives s'y exercent, en raison de la force d'attraction du regroupement facultaire, départemental ou modulaire. Quant aux associations dites « fédératives », elles ne regroupent pas toujours l'ensemble des associations locales, et, de ce fait, risquent souvent un affaiblissement de leur représentativité.

Sans analyser à fond l'influence réelle de ces associations au sein de la structure universitaire, le Comité cherche plutôt à identifier le rôle effectivement rempli dans la gouverne de l'université, à l'exception de celui, déjà étudié, de la gestion des services aux étudiants.

Il ne semble pas exister à l'heure actuelle de domaines de juridiction réservés exclusivement aux étudiants.

Les chartes et statuts actuels ne font aucune référence aux étudiants en tant que composante de l'université. Les seules et rares références qu'on y trouve concernent l'étudiant à titre purement individuel.

Certes, les associations étudiantes exercent, formellement des responsabilités au niveau de la participation et de la négociation, mais elles ne le font pas en vertu de statuts ou de règles préétablies. C'est donc ici la loi du *bona fide* qui régit leur action. Bien que la plupart des universités prévoient des règles de participation étudiante à leurs diverses instances, il ne semble jamais y avoir d'octroi de sièges à des représentants d'associations étudiantes comme telles.

Certaines universités font cependant exception à la règle. Ainsi à McGill, chaque association de faculté envoie un représentant élu au Sénat, tandis que deux étudiants élus au suffrage universel siègent au Bureau des gouverneurs. À Concordia (campus Sir George Williams), en plus des conseils de facultés où chaque association locale envoie elle-même ses représentants, c'est l'association générale qui envoie des représentants étudiants à tous les corps universitaires.

Dans tous les autres cas étudiés, les étudiants participent aux diverses instances à titre individuel, selon des modes de nomination définis formellement, mais organisés par les autorités elles-mêmes. À plusieurs reprises, les étudiants ont soulevé ce problème puis s'en sont le plus souvent désinterressés, mais dans certains cas, ils ont contesté cette pratique ouvertement. Ainsi, non seulement l'AGEUQAM remet en cause les structures participatives de l'UQAM, mais elle va plus loin et invoque le fait que le vrai pouvoir est centralisé au sein du siège social de l'Université du Québec et du ministère de l'Éducation. Quant à la FAECUM, son attitude est différente. Elle fait en sorte que les six sièges étudiants prévus à l'Assemblée universitaire soient constamment comblés dans l'espoir d'infléchir les orientations de cet organisme, malgré le peu de confiance dans ce mode de consultation institutionnalisé.

4.2.2. Les services dispensés par ces associations à leurs membres

Les services qui seront considérés ici sont ceux dont les associations générales de campus sont responsables au niveau de la gestion. Il ne s'agit pas d'un inventaire complet de ces services, mais plutôt d'une mise en relief des différentes pratiques en ce domaine et des disparités existant entre les institutions universitaires.

La première constatation à faire est que les services offerts ou gérés par les associations générales d'étudiants diffèrent beaucoup d'une institution à l'autre. Cela est dû en bonne partie aux possibilités de financement de chacune, mais dépend aussi de leur politique respective de plus ou moins grande ouverture au phénomène de l'autogestion des services par les étudiants.

Une deuxième constatation porte sur le mode de services rendus par ces associations générales. Deux situations se présentent.

La première se retrouve dans les constituantes de l'Université du Québec et à l'université Laval où les associations sont responsables d'un nombre restreint de services. Ces services aux étudiants sont gérés de façon centralisée à Laval, alors qu'ils sont confiés en partie aux modules dans les constituantes de l'Université du Québec. Le problème de la cotisation, non autorisée à l'Université du Québec et faisant l'objet d'un litige à Laval, ne laisse que très peu de marge de manœuvre aux associations générales.

À Laval, le REP possède un secrétariat, mais n'a pas de journal, bien que les associations locales, grâce à des subventions de la Direction des affaires étudiantes, publient des journaux particuliers.

À l'UQAM, les maigres recettes fournies par une campagne de financement volontaire permettent tout au plus le maintien de services socioculturels : un ciné-club et un café étudiant, dont les employés sont bénévoles, ainsi qu'un journal auquel les services étudiants contribuent. L'association revendique cependant de l'université une somme de 3.50 dollars par étudiant, qui serait prélevée à même les budgets des services aux étudiants.

Ce montant permettrait, semble-t-il, à cette association d'offrir de nouveaux services, soit une imprimerie, deux services dans un nouvel immeuble (café étudiant et bureau de voyages), ainsi qu'une implication dans toutes les activités socioculturelles étudiantes. Actuellement, les Services aux étudiants de cette université versent un maximum de mille dollars à chaque association modulaire, pour des projets spécifiques, analysés au mérite. Cet appui financier permet, entre autres, à certains modules d'administrer des services, telle une radio-campus. Or, l'association générale voudrait obtenir l'administration de ces mille dollars par module, sans pour autant être amenée à administrer l'ensemble des services aux étudiants. Il s'agit là d'un problème qui ne paraît pas encore réglé.

Les autres associations étudiantes sont dans une situation tout à fait différente. Ces associations ont, en effet, un fort volume de services à administrer, qu'il s'agisse de leurs propres services ou de services qu'elles gèrent au nom de leur université respective. Parmi elles, l'association de McGill vient en tête par l'ampleur de son budget administré (1.6 million de dollars), alors que l'AFEUS de Sherbrooke et l'association de Concordia (campus Sir George Williams) gèrent des budgets de l'ordre d'un demi-million de dollars.

Ces associations mettent à la portée des étudiants une liste impressionnante de services qui s'ajoutent aux traditionnels « services aux étudiants » et à ceux qui sont gérés par l'institution universitaire.

La Student Society of McGill est celle qui gère le plus grand nombre de services. Elle administre elle-même son budget annuel de 1,6 million de dollars. Cette somme se subdivise ainsi :

1. 350 000 dollars proviennent des cotisations étudiantes obligatoires;
2. 1,2 million de dollars sont les revenus bruts provenant d'opérations commerciales diverses.

Cette association est l'administrateur exclusif de toutes ses activités financières (gestion des fonds, embauche de personnel, etc.). Cependant, même si l'université ne contribue pas directement à cette masse monétaire, elle fournit certains locaux et garde un droit de tutelle en cas de crise. D'ailleurs, ce droit a déjà été utilisé par l'université McGill, il y a deux ans, à la suite d'une mauvaise administration financière de l'association alors en place.

Les services les plus importants sont les suivants : cafétéria, publication, journal, imprimerie, aide légale, radio étudiante, subventions aux associations d'intérêt, service d'accueil aux étudiants, carnaval d'hiver, animation culturelle et services rendus par les associations subventionnées.

Quant aux services propres rendus aux étudiants, ce sont : les trois médias d'information (le journal, la radio, la télévision) et les divers clubs (achats services, Women's Union, radio amateur, clubs politiques, associations ethniques, mouvements religieux, services de voyages, publications diverses, évaluation des cours, loisirs, carnaval d'hiver).

Cinq employés permanents sont rattachés à l'association générale pour administrer les affaires courantes.

L'AFEUS de Sherbrooke contrôle un budget annuel de 0,6 million de dollars ainsi réparti : — discothèque : 350 000 dollars; — cotisations étudiantes obligatoires : 100 000 dollars; — cinéma : 65 000 dollars; — photocopie : 30 000 dollars; — activités : 55 000 dollars.

Chaque année, le principe de l'administration de ces services par l'AFEUS est remis en cause et les opinions demeurent partagées à ce sujet.

L'AFEUS a demandé la parité décisionnelle des étudiants au sein des services aux étudiants. Seuls les services de santé et de logement ont accepté les étudiants défrayant déjà les coûts de ces services. Pour les autres services, leur participation est de l'ordre de 57%. Il sera intéressant de suivre le cheminement de ces discussions à Sherbrooke où l'association pourrait être amenée à intensifier ou à diminuer la prise en charge de la gestion de services et, bien sûr, des responsabilités afférentes.

À l'Université de Montréal, la FAECUM est dans une situation qui la place un peu entre les deux situations précédemment décrites.

Les Services aux étudiants, à cet endroit, ont un budget de quatre millions de dollars et sont financés par une cotisation étudiante de 103 dollars par tête et par un effort gouvernemental d'environ 50 dollars par tête.

Leur administration s'effectue dans le cadre d'un partage des pouvoirs entre l'université et l'association. L'université a un pouvoir décisionnel sur les budgets non compressibles, alors que le comité de direction des SAE, où siège un représentant de la FAECUM, exerce ce même pouvoir sur tous les autres sujets. C'est d'ailleurs le seul endroit où les étudiants sont majoritaires et où leur pouvoir peut être décisionnel, même si ce pouvoir n'a pas encore été exercé.

La situation de la FAECUM est intéressante puisqu'il s'agit du seul cas connu de partage officiel des pouvoirs, par entente formelle, entre une administration universitaire et une association générale. Contrairement aux autres associations étudiées plus haut, la marge budgétaire, dont dispose de façon complète et autonome cette association, n'est que de 54 000 dollars, ce qui représente le budget provenant des cotisations volontaires des associations membres. Ce budget n'est même pas assuré, puisqu'il n'y a pas de cotisation

étudiante obligatoire. Chaque association de faculté tient en effet un vote pour fixer une cotisation étudiante locale et décide, si la cotisation est acceptée, d'en remettre ou non une partie à la FAECUM.

4.2.3. Le mode de financement des associations étudiantes

Cette description sommaire des services gérés par des associations générales met en relief le problème concomitant du financement de ces associations. En effet, celles qui peuvent mettre sur pied et administrer elles-mêmes leurs services trouvent, dans certains services plus lucratifs que d'autres, une source de revenus d'autofinancement ou, à tout le moins, le financement de services moins profitables. Il y a donc là un complément appréciable du financement de base qui n'est cependant pas toujours suffisant pour réaliser la parfaite aisance financière de ces associations.

Cette aisance n'existe vraiment nulle part et, dans les associations étudiantes, c'est encore et beaucoup le bénévolat qui assure le minimum de stabilité qu'elles présentent.

L'association de l'université McGill possède quand même une structure de financement importante (cotisations de 350 000 dollars, autofinancement du journal et autres revenus) et elle est suivie d'assez près par Concordia (200 000 dollars) et Sherbrooke (100 000 dollars).

Quant aux autres associations, elles apparaissent, dans l'ensemble, assez dépourvues et il ne faut pas alors s'étonner de constater que leur structure organisationnelle est réduite au strict minimum.

4.2.4. La reconnaissance officielle

Ayant passé en revue le statut et les structures des associations générales, il faut préciser le type de représentation qui fondait leur légitimité. Il existe aussi une autre dimension de cette légitimité, celle de la reconnaissance officielle des autorités universitaires.

Seule l'association générale de McGill jouit d'une reconnaissance officiellement inscrite dans la charte de l'université. L'association de Laval n'est pas reconnue officiellement; la FAECUM l'est pour deux ans; l'association générale des étudiants de l'UQAM n'est reconnue que comme représentative. À l'UQTR, la demande d'accréditation de l'association générale est en suspens depuis 1975 et, à l'UQAR, la reconnaissance existe depuis 1972.

Il semble que les règles de reconnaissance des associations soient à l'étude actuellement dans la plupart des universités francophones, de sorte qu'il est impossible de se faire une idée exacte des orientations qui seront prises.

4.2.5 Les problèmes de l'organisation étudiante

Cette vision, bien que sommaire, permet au moins d'affirmer que les associations générales d'étudiants universitaires ne possèdent, en général, que très peu de pouvoir. Non seulement ces pouvoirs sont faibles, lorsqu'il s'agit de participer à l'orientation et à la gouverne de l'université, mais ils sont aussi très limités, lorsqu'il est question de regrouper, de représenter et de défendre les intérêts des membres et de l'ensemble des étudiants d'un campus.

Dans un tel contexte, seule la contestation pourrait faire marquer des points et c'est probablement pourquoi les étudiants ont recours à des moyens aussi extrêmes que la grève.

Les étudiants, en tant que groupe social, n'ont pas les ressources politiques nécessaires pour jouer le rôle dynamique correspondant à leur importance sociale. Ces ressources sont les suivantes : le nombre, l'organisation, l'argent, la respectabilité et le cadre juridique approprié légitimant un regroupement et une action politique. L'absence de ces ressources, jointe à l'état de dépendance du statut d'étudiant au sein de l'université et dans la société, explique, selon le Comité, la pratique politique limitée des étudiants actuels.

Il y aurait de longues dissertations à faire sur la relativité du *pouvoir du nombre*, surtout chez un groupe comme celui des étudiants qui ne forment pas une masse compacte, mais qui sont au contraire disséminés dans une multitude de facultés et de départements; cela

affaiblit d'autant le pouvoir qu'ils pourraient avoir s'ils étaient toujours dans les mêmes lieux, tous à la fois. À ce niveau d'ailleurs, on peut supposer que les travailleurs dans les grandes usines ont plus d'éléments en commun que la masse des étudiants d'universités et de facultés différentes.

La diversité des étudiants, analysés comme groupe, commence d'ailleurs bien avant leur arrivée à l'université. Au sein même de celle-ci, elle se poursuit, ne serait-ce que par les clivages idéologiques, les valeurs sociales et professionnelles qui distinguent et caractérisent facultés, écoles et départements et qui déteignent sur l'étudiant qui fréquente ces lieux. Contrairement à une certaine image publique qui veut que tous les étudiants d'une même université se ressemblent, les affinités et ressemblances seraient probablement beaucoup plus grandes entre étudiants d'un même secteur, mais d'universités distinctes, qu'entre étudiants de deux secteurs distincts, mais d'une même université.

En plus de la diversité, il y a la fluidité de cette clientèle étudiante. Les étudiants ne vivent, au plus, que trois ou quatre années à l'université, ce qui complique l'organisation du mouvement étudiant. Chacun sait le temps qu'il faut mettre pour identifier, recruter, initier des candidats à des postes officiels et impliquer de nouveaux arrivants dans un processus politique. On comprend, dès lors, l'immense difficulté que suscite la discontinuité du « membership ». Il s'agit là d'une situation unique, dont les effets sont légèrement atténués quand des organisations peuvent au moins compter sur des ressources financières leur permettant le recours à du personnel permanent, ce qui est relativement rare dans les universités québécoises.

Si les étudiants ne peuvent pas compter beaucoup sur leur nombre comme force politique positive, il faut aussi constater que les problèmes de leur *organisation* en tant qu'association viennent, eux aussi, entraver sérieusement leur pouvoir politique.

Dans une société qui ne valorise plus de façon aussi majoritaire les structures de type fédératif et qui n'offre plus d'enjeux majeurs à sa jeunesse, il devient difficile de construire des associations dites « générales » à partir d'unités qui mettent toutes leurs énergies au niveau de la « base » et des orientations « locales ».

La plupart des associations générales d'étudiants sont, comme on l'a déjà constaté, dans une situation financière lamentable. Il y a le cas de celles qui ne peuvent obtenir la collaboration des administrations universitaires pour assurer la perception d'une cotisation; c'est la situation qui prévaut actuellement dans les constituantes de l'Université du Québec. Il y a, d'autre part, le fait que les universités, ne percevant pas de frais pour les services aux étudiants, ne peuvent se permettre le luxe d'aider financièrement les associations : tout au plus pourraient-elles prêter certains services de secrétariat ou offrir l'apport de quelques personnels permanents, mais peu d'initiatives semblent se faire à ce niveau.

Une difficulté supplémentaire s'ajoute à celle d'ordre financier. C'est le manque de disponibilité des personnes devant assurer le fonctionnement régulier des associations étudiantes. D'autres groupes, au sein même de l'université, ont recours à une pratique, d'ailleurs prévue dans leurs conventions collectives, et qui consiste à décharger une ou plusieurs personnes afin qu'elles se consacrent aux charges syndicales. Il y a lieu de se demander si cette pratique ne pourrait pas s'appliquer au corps étudiant.

Prises dans un engrenage de difficultés aussi importantes les unes que les autres, les associations étudiantes font surtout face à un problème majeur, probablement à cause de tous les autres : l'absence d'un cadre formel de reconnaissance des associations générales. Un tel cadre juridique réduirait leur dépendance trop forte et anéantirait le pouvoir discrétionnaire que les administrations universitaires exercent sur elles présentement. Il leur conférerait les attributions et prérogatives reconnues par la société aux corps sociaux avec lesquels elle est en interaction.

D'ailleurs, il faut bien reconnaître que, dans la société québécoise, l'étudiant ne peut compter sur aucun cadre juridique précis. À mi-chemin entre l'enfant, dont on se préoccupe de plus en plus, et l'adulte, qui travaille, a

travaillé ou veut travailler, l'étudiant québécois, à cause même de son statut d'« étudiant », n'a pas le droit d'être un chômeur.

Comment, dans un tel contexte social et juridique, les corps étudiants peuvent-ils rivaliser de pouvoir avec ceux auxquels ils sont confrontés? Comment l'organisation étudiante peut-elle s'intégrer au milieu universitaire et contribuer au développement de la collectivité? Le manque d'intérêt et de participation des étudiants au niveau des associations générales ne surprend plus guère lorsqu'on prend conscience de l'ampleur des difficultés auxquelles sont confrontées ces mêmes associations générales.

Dans un contexte « sociétal » où le niveau de participation et de politisation des citoyens est déjà faible, comme c'est le cas au Québec actuellement, il apparaît d'autant plus important d'insister pour que l'organisation étudiante devienne un lieu de formation et d'initiation à la vie de citoyen.

4.2.6. Positions et propositions

Deux principes généraux ont inspiré les quelques propositions que le Comité veut maintenant présenter. Le premier vise à attribuer aux associations étudiantes un statut d'autonomie et de parité vis-à-vis de l'organisation universitaire et de parité juridique avec les autres corps œuvrant dans l'université et dans la société tout entière.

Le deuxième principe touche la socialisation politique des étudiants et la formation de leur conscience sociale. Le fait de donner plus de pouvoir aux organisations étudiantes devrait favoriser leur dynamisme, leur implication dans les affaires universitaires et dans celles de la collectivité tout entière, pour contribuer ainsi à former des étudiants plus engagés socialement.

Il est à retenir, tout d'abord, de l'analyse précédente des associations étudiantes, qu'elles font face à deux problèmes importants, mais qui ne peuvent certes pas être résolus au simple niveau d'étude qui est celui du Comité.

Ces associations font d'abord face à un problème de représentativité de l'ensemble des étudiants d'un campus universitaire. Quelques explications de ce phénomène sont déjà apparues, mais il est difficile d'aller plus loin que de suggérer aux principaux intéressés, en l'occurrence les étudiants eux-mêmes, de poursuivre leurs analyses afin de mettre sur pied un processus répondant aux exigences de leurs pairs.

Il semble néanmoins que, par le biais des cotisations, il y aurait possibilité d'atténuer l'ampleur de ce phénomène et peut-être même de le résoudre, du moins à long terme.

Pour ce faire, il faudrait d'abord que toutes les universités du Québec assurent une perception automatique de la cotisation demandée par les associations générales. C'est là une question de survie pour ces dernières. Il ne semble pas être le rôle d'une université de s'ériger en juge de ces questions, au point d'interdire, par règlementation expresse, une cotisation automatique.

Pour aider encore plus la cause des associations étudiantes, surtout celles qui ont le plus de problèmes financiers, le Comité suggère que les universités leur offrent du personnel technique permanent, ce qui constituerait une autre forme d'aide financière. Ce personnel permettrait le développement d'une infrastructure solide de gestion des affaires étudiantes. Le Comité est porté à croire qu'une période (moratoire?) de trois ans serait suffisante pour permettre à une association étudiante ainsi aidée de prendre complètement en charge le budget nécessaire à son fonctionnement.

Une autre mesure d'aide indirecte aux associations résiderait dans l'allégement du fardeau d'étude des responsables des associations générales afin de leur permettre de vaquer efficacement aux occupations propres à certains postes. Cet allégement ne devrait pas engendrer d'autres conséquences que celle de retarder la fin des études, d'un an par exemple. Toujours dans ce même esprit, les administrations universitaires devraient permettre à des officiers des associations étudiantes générales, ayant terminé leurs études, de conserver, pendant une période d'un an, leur statut d'étudiant de premier cycle. Ainsi, des finissants pourraient occuper un poste

d'officier de leur association à un moment où ils sont en mesure d'apporter une expérience et une disponibilité de temps, propres à assurer aux associations une meilleure continuité.

Tout en ne sous-estimant pas l'importance réelle de ces deux problèmes de représentativité et de cotisations, le point le plus urgent à régler, au niveau des associations étudiantes générales, semble être celui du statut juridique à leur accorder, à elles-mêmes et à l'étudiant qu'elles doivent représenter.

Il est proprement inacceptable que toutes les législations reliées au monde du travail, même les plus récentes, ignorent totalement le phénomène étudiant, en dépit du fait que les associations étudiantes aient adopté, au tout début de leur existence, une orientation de type syndical.

Il y a lieu, bien sûr, de se demander si la société est prête à reconnaître à l'étudiant un statut de travailleur et à accorder aux structures de regroupement des étudiants les droits et privilèges définis dans les lois du travail. C'est pourquoi le Comité recommande que soit immédiatement effectuée une étude sérieuse et approfondie de cette question, afin de permettre aux étudiants de sortir de l'état de dépendance dans lequel ils se trouvent vis-à-vis des administrations universitaires au niveau du droit d'association et au niveau de l'accession à une parité de droits avec les autres travailleurs.

Le ministre d'État au développement social devrait, de l'avis du Comité, coordonner une semblable étude qui nécessiterait l'apport de plusieurs ministères. Cette étude prélégislative devrait prévoir au moins un cadre juridique permettant de gérer, de l'extérieur des universités, l'accréditation des associations générales d'étudiants, les règles de leur cotisation (formule Rand) et de leur fonctionnement démocratique, ainsi que les dispositions-cadres d'une convention minimale. Un cadre général pourrait être défini et, par la suite, les diverses associations pourraient conclure, avec leurs administrations universitaires respectives, des conventions locales concernant les conditions du travail scolaire des étudiants, leurs droits de recours, etc.

Le cadre juridique, quant à lui, pourrait porter sur les griefs, les droits d'appel et il pourrait même comporter des rubriques comme celle des services aux étudiants.

Un autre problème, qui paraît devoir retenir l'attention de tous, concerne l'aménagement des rapports politiques entre les associations générales étudiantes et les administrations universitaires. Beaucoup de ces dernières sont, à l'heure actuelle, à la recherche de modalités de participation plus satisfaisantes que le modèle de la participation individuelle pratiquée actuellement. À la lumière de l'analyse de la gestion interne des universités faite dans le livre deuxième, il semble au Comité que ce sont les modèles politique et collégial qui sont les plus susceptibles d'offrir des solutions valables.

Le type de rapports qu'entretiennent entre elles les diverses composantes de l'université s'inscrit, de l'avis du Comité, dans le cadre du modèle politique. Dans cette ligne de pensée, une première mesure que toutes les universités devraient prendre consisterait à laisser aux associations étudiantes le soin de désigner leurs représentants aux postes de participation ainsi que d'organiser leurs élections. Quant aux associations étudiantes, elles devront, dans cette éventualité, être conscientes que la collectivité leur demandera alors de rendre compte de l'acquittement de ces tâches.

Le fonctionnement global du gouvernement universitaire fait aussi l'objet actuellement de nombreuses interrogations sur les formes qui pourraient favoriser un meilleur équilibre entre les diverses composantes de l'université. Certains croient même que ce fonctionnement aurait intérêt à s'inspirer des institutions de type parlementaire, lequel n'a encore que très peu marqué l'organisation universitaire.

C'est ainsi que, dans le cadre de la réflexion de la Commission d'étude sur l'avenir de l'université Laval, monsieur Léon Dion émettait l'idée d'un gouvernement universitaire pour Laval qui emprunterait la forme du bicaméralisme, c'est-à-dire d'un système politique doté de deux assemblées représentatives.

Le Comité aimerait contribuer au débat ainsi engagé en suggérant une formule qui tienne compte du fait que ni les étudiants, ni les

professeurs n'ont, au niveau de l'ensemble de l'organisation universitaire, les pouvoirs que veulent leur accorder les tenants du modèle de la communauté universitaire gérée collégialement. Dans les conditions actuelles, une application du modèle parlementaire aux institutions universitaires pourrait se concrétiser autour des pouvoirs formels accordés à l'opposition en régime parlementaire, celle-ci se faisant à travers la participation des étudiants et des professeurs appelés à se prononcer sur les grandes orientations de l'institution.

Ainsi, les assemblées représentatives ne seraient plus marginales par rapport aux pouvoirs déterminants détenus par les administrateurs et ceux-ci pourraient être élus au suffrage universel des membres de l'organisation universitaire suivant le modèle de la chambre unique des représentants. Ces administrateurs « formeraient le gouvernement », les vice-recteurs et le recteur, le cabinet, les doyens élus par leurs facultés respectives constitueraient les députés ministériels.

L'opposition serait formée des sièges réservés aux représentants des associations générales des étudiants et aux autres représentants des syndicats de professeurs et de personnel, l'ensemble de ces représentants formant les deux-cinquièmes de l'opposition, les autres trois-cinquièmes étant constitués des administrateurs. Tous les privilèges accordés en régime parlementaire aux partis d'opposition seraient attribués aux représentants des syndicats et associations pour qu'ils puissent exercer leur rôle critique et faire valoir leurs vues, tout en laissant au gouvernement des rectorats et décanats élus le rôle de remplir leur mandat officiel jusqu'à la prochaine élection générale, qui pourrait avoir lieu tous les trois ou quatre ans. Les changements dans la représentation officielle des étudiants et des autres groupes d'opposition pourraient être plus fréquents puisque les représentants n'auraient qu'à être désignés par leurs associations ou élus par les membres de leur groupement, comme dans une élection partielle.

Un gouvernement universitaire opérant de cette façon pourrait modifier positivement l'équilibre des pouvoirs dans l'université en permettant aux administrateurs d'avoir une meilleure légitimité et de rendre compte de leurs activités dans un processus démocratique plus transparent et plus responsable.

La place des étudiants au niveau des structures globales y serait de beaucoup améliorée et entraînerait des modifications au sein même des associations générales. Par exemple, afin que soient exprimées les diverses tendances et que soient dépassées les frontières des facultés, écoles et autres structures organisationnelles, le Comité suggère à ces associations de veiller à instaurer une organisation et un fonctionnement sur la base de partis. En plus de favoriser le pluralisme, cette suggestion permettrait d'obvier aux blocages causés par les divisions idéologiques. De plus, ce modèle pourrait inspirer les syndicats actuels qui, dans les faits, opèrent souvent selon le mode des partis déguisés en factions (de gauche, de droite ou autres). Une structure faisant place formellement à l'expression de la minorité divergente, soit par le biais de candidats soit par certaines règles de fonctionnement permettant l'expression ouverte de l'opposition, pourrait améliorer la vie démocratique des associations générales d'étudiants et des autres corps politiques à l'université.

Cette façon de fonctionner à l'intérieur d'associations générales d'étudiants ou d'autres syndicats n'est pas nouvelle et elle pourrait s'harmoniser avec le système quasi parlementaire suggéré afin de faire accéder l'organisation étudiante à un mode de participation collectif, dans des structures permettant un meilleur équilibre des pouvoirs entre les groupes partenaires, dans l'université.

Note du chapitre IV

1. Marcel Therrien, *Étude sur les services aux étudiants dans les universités du Québec*, DGES, 1977.

CHAPITRE V:

Conclusion et recommandations

5.1. Conclusion

Au terme de cette deuxième partie, force nous est de constater la rareté de l'information disponible sur les sujets traités. Le Comité a voulu inscrire parmi ses priorités de travail la cueillette de cette information allant même jusqu'à demander une étude particulière sur le sujet aux chercheurs Pierre Dandurand et Marcel Fournier en plus d'analyser certaines données pertinentes du projet ASOPE.

Le Comité souhaite que toutes les instances concernées par l'amélioration du système universitaire québécois sachent tirer parti de cette information, à la fois comme source de renseignements et comme point de départ pour des recherches ultérieures. Seuls certains points font l'objet de recommandations précises de la part du Comité, laissant le soin aux directions institutionnelles et au ministère de l'Éducation et aux groupes intéressés d'en tirer d'autres guides pour l'action.

Tout d'abord, que se dégage-t-il de l'exploration des caractéristiques de la population étudiante, de ses motivations, attitudes et valeurs? Quelles sont les conditions de travail, et de vie sociale des étudiants à l'université et quels problèmes confrontent les individus et les organisations collectives des étudiants dans

leurs efforts pour s'adapter au milieu universitaire?

En comparant les données actuelles avec celles fragmentaires d'une étude antérieure, on a pu constater les progrès accomplis par l'université québécoise au plan de la représentation sociale. Il s'agit cependant là d'un acquis fragile si l'on considère diverses perspectives de restrictions, dont les restrictions financières, susceptibles d'affecter plus fortement certains groupes de candidats.

Une des conclusions principales qui se dégagent de l'analyse des caractéristiques de la population étudiante actuelle des universités c'est donc qu'elle est plus diversifiée qu'elle ne l'était il y a une quinzaine d'années. Cela ne signifie cependant pas nécessairement que les étudiants soient entièrement différents.

Ainsi, si on prend comme exemple le caractère professionnel des motivations des étudiants, cette différence n'est pas si marquée qu'on pourrait le croire. On peut, bien sûr s'en étonner et souhaiter que l'université soit plutôt un lieu de réflexion et de critique sociale qu'une simple collection d'écoles professionnelles et semi-professionnelles. Mais on aurait probablement tort de croire qu'une telle orientation ait caractérisé, dans le passé, l'université québécoise. Il suffit de regarder un peu l'histoire, en particulier celle des universités francophones, pour se rendre compte qu'elles n'étaient guère plus à l'origine, que des concentrations d'écoles professionnelles traditionnelles de droit, de médecine et de théologie. À la limite, on pourrait soutenir que la motivation actuelle des étudiants est moins dominée qu'antérieurement par l'objectif de l'accession à une carrière.

Dans d'autres cas, les diversités s'accumulent pour produire des différences. Dans son ensemble, il appert que la relation des étudiants avec leurs études et l'institution universitaire qu'ils fréquentent est différente de celles qu'entretenaient leurs prédécesseurs. Cette relation est moins apparente mais non moins solide. L'avènement des études à temps partiel, la diminution du nombre d'heures de cours obligatoires, l'importance prise par le travail à temps partiel en cours de l'année scolaire, tout cela a contribué à rendre plus flexible le rapport de l'étudiant à l'université. Par ailleurs, l'augmentation du temps consacré à l'étude par opposition aux heures passées dans les salles de cours et la présence d'un contingent important d'étudiants désirant poursuivre au-delà du premier cycle, voilà autant d'indications de la solidité de cette relation.

Deux choses ont vraisemblablement contribué à relâcher les rapports de l'étudiant avec l'université. La première est la croissance, dans l'université, de secteurs d'études dits « mous » où régime et styles pédagogiques permettent d'entretenir un tel type de relation avec l'université. La seconde est la transformation dans la composition sociale de la clientèle. L'université reçoit nettement plus d'étudiantes qu'auparavant. Ceci a pour conséquence d'augmenter le fardeau que représente pour les familles l'éducation des enfants. Il est possible que la volonté observée fréquemment chez les étudiants de classes moyennes d'indépendance à l'égard de la famille ne soit que le pendant de la résistance de ces mêmes familles à l'augmentation du fardeau que représente l'éducation des enfants. L'université reçoit aussi plus d'étudiants d'origine sociale modeste qui eux doivent travailler pour survivre ou éviter l'endettement. Les étudiants concernés apprécient la possibilité de combiner travail et études.

Par ailleurs, compte tenu de la nécessité de poursuivre les efforts de démocratisation de l'accès à l'université, il est difficile de concevoir qu'on ne tienne pas compte dans l'attribution des bourses de la richesse des candidats et de leurs familles. N'est-il pas possible que cette exigence soit conservée tout en respectant les désirs d'affranchissement de la famille de certains étudiants, lesquels sont en définitive fondés sur leurs droits de citoyen majeur?

À la limite, on peut se demander si toutes les transformations du régime pédagogique à l'université n'ont pas simplement été un effort d'adaptation aux caractéristiques et aux besoins financiers de la nouvelle clientèle. Si tel est le cas, on doit reconnaître que cette adaptation est loin d'être parfaite. Il demeure qu'un étudiant sur quatre a de sérieux problèmes financiers.

Il est donc à souhaiter qu'un moyen soit trouvé pour régler les problèmes financiers de ceux dont le niveau de ressources est insuf-

fisant et de ceux à qui la nécessité d'ajouter de longues heures de travail rémunéré à une semaine de travail scolaire déjà chargée nuit aux études ou diminue la qualité de vie.

Les analyses effectuées n'ont pas permis d'identifier dans le détail les problèmes sérieux que rencontrent très certainement plusieurs étudiants, aussi bien dans leur travail scolaire que dans les relations sociales qu'ils entretiennent comme participants à un milieu organisationnel complexe et régi par des règles contraignantes. Des études axées sur la vie quotidienne des étudiants demeurent encore nécessaires.

Par ailleurs, on a pu noter que sur le plan de la satisfaction générale des étudiants, il y a, le plus souvent, de nettes majorités de réponses favorables. Cependant, et c'est le revers de la situation, on peut aussi déceler des problèmes soulevant l'insatisfaction des étudiants qui varie de 27% à 56% selon les sujets traités.

Ainsi, 27% des étudiants sont insatisfaits de la somme de travail exigée, 33% sont insatisfaits des méthodes d'enseignement et des possibilités de contact entre les étudiants. Quant aux relations avec les professeurs, elles ne s'avèrent pas satisfaisantes aux yeux de 46% des étudiants, alors que les relations avec l'autorité sont jugées insatisfaisantes par une majorité, soit 56% des étudiants. Il semble donc y avoir place pour une amélioration sensible de l'organisation universitaire en ces domaines.

Dans quel domaine, au-delà de quel seuil une action corrective s'impose? Voilà une question qui devrait donner à réfléchir à tous les responsables d'un aspect ou l'autre de la gestion à l'université, et parmi ces responsables, les étudiants eux-mêmes et leurs représentants. Il faut voir, de plus, que les données ici exposées ne sont pas les seuls points d'appui dont ces personnes disposent puisque de multiples autres informations sont disponibles sur le plan local. Voilà autant de raisons d'entreprendre une action en ce sens.

Certains sujets d'insatisfaction, en apparence anodins, peuvent avoir des significations profondes et être le germe de problèmes éventuellement importants. Pour illustrer ce point, on peut se référer à un exemple parmi les sujets évoqués dans l'analyse précédente. C'est le cas de l'insatisfaction des étudiants face aux possibilités de communiquer entre eux et celle touchant l'insuffisance du nombre de locaux et la carence d'équipements adéquats.

Si, contrairement à l'apparente disjonction entre ces deux manifestations d'insatisfaction, les sujets évoqués dans l'analyse précédente. C'est le cas de l'insatisfaction des étudiants face aux possibilités de communiquer entre eux et celle touchant l'insuffisance du nombre de locaux et la carence d'équipements adéquats. aux étudiants pour accomplir des travaux personnels (bibliothèques, etc.) ou en équipe (locaux de réunion) qui requièrent des équipements adéquats, alors on pourrait concevoir qu'il s'agit là d'un problème associé aux conditions changeantes de la pédagogie et ainsi prendre de plus en plus d'importance avec les progrès dans cette direction. .

D'autres problèmes potentiellement importants sont soulignés par cette minorité d'étudiants (24% au 1er cycle, 33% aux 2ième et 3ième) qui croient qu'ils n'ont aucunement la possibilité de faire valoir leurs droits dans l'organisation universitaire. Et il ne s'agit pas du fait de quelque institution marginale puisque cette proposition demeure stable entre les institutions. Cela même malgré l'existence d'un ombudsman dans deux universités.

Une attention particulière de la part des responsables et de toute personne soucieuse du respect des droits de chacun pourrait corriger ces situations: qu'il s'agisse de sexisme, d'absence des dispositions facilitant l'accès et la circulation libre des handicapés, de l'absence de droit d'appel ou plus généralement de manquements à l'éthique du service aux usagers.

Un autre problème soulevé dans l'analyse des questionnaires aux étudiants et qui a fait l'objet d'interventions d'associations étudiantes lors des audiences de la Commission, c'est celui du manque de disponibilité des professeurs. Si l'étude ne permet pas de distinguer le lien que pourrait avoir ce phénomène avec la tendance à l'utilisation de chargés de cours, il n'en reste pas moins qu'une proportion de 38% des étudiants du 1er cycle se plaignent de ce problème. Ce taux s'élève même à 47% à l'Université de Montréal et à 44.6% à Laval

(55.2% et 49.1% respectivement chez les étudiants du 3ième cycle), ce qui ne saurait laisser de doute sur l'ampleur de l'insatisfaction manifestée. Ce problème n'est-il qu'un reflet de l'élévation du rapport étudiants — professeur? Donne-t-il raison aux revendications des syndicats de professeurs qui ont déjà soulevé le problème ou à ceux qui reprochent l'empiétement des autres tâches (administration, recherche, consultation externe) sur celles de l'enseignement et de la supervision pédagogique?

Cette question demeure ouverte et une invitation est adressée aux professeurs, étudiants et administrateurs à débattre publiquement de *cette question* de l'encadrement (comme on commence à l'appeler dans certains milieux).

L'organisation universitaire est consciente des nombreux problèmes que les étudiants encourent, tant dans leur démarche pédagogique (souvent rendue administrativement complexe et lourde) que dans les relations de vie sociale qu'ils entretiennent dans ces cadres organisationnels complexes.

Les campus universitaires, surtout ceux des agglomérations métropolitaines, sont devenues de véritables villes.

Aussi les universités ont-elles, à l'instar des « company towns », mis sur pied toute une série de services aux étudiants, pour aider ces derniers à faire face aux problèmes engendrés par les systèmes organisationnels et administratifs.

La brève analyse des « services aux étudiants » a amené le Comité à identifier plusieurs problèmes dont les principaux semblaient associés au double rôle supplétif que l'organisation universitaire joue à l'endroit des étudiants.

Le Comité croit que l'organisation universitaire a, en quelque sorte, joué le rôle de quartier de ville au plan de certains services sans jamais en devenir vraiment un. C'est pourquoi il y aurait lieu de reviser la philosophie qui a entraîné les organisations à se substituer au milieu environnant pour fournir certains services aux personnes travaillant dans les universités. Est-il possible d'entrevoir le jour où les campus seront des quartiers comme les autres et où la présence de l'université contribuera à enrichir les équipements collectifs plutôt que de les réserver à un groupe privilégié? Certaines institutions semblent évoluer dans ce sens alors que d'autres ne semblent guère se préoccuper de ce problème.

L'organisation universitaire en est aussi venu à créer des services aux étudiants qui, en se substituant à des services que les étudiants auraient pu assumer eux-mêmes, ont nui en partie au développement de certains aspects de l'organisation étudiante qui se trouve aujourd'hui dans une situation difficile. Le Comité considère que le temps serait venu de confier certains services aux associations étudiantes, ce qui pourrait aider à leur financement et soutenir en partie leur organisation.

Il va de soi qu'il ne s'agit pas là d'une panacée. Aussi le Comité a-t-il tenté de montrer quelques uns des autres problèmes de l'organisation étudiante. Le Comité considère l'organisation étudiante et son action politique comme une dimension importante du fonctionnement universitaire. C'est pourquoi le Comité s'est appliqué à relever quelques-uns des facteurs qui contribuent à la faiblesse de l'organisation étudiante qui, malgré ses carences, réussit à exercer un certain pouvoir dans la plupart des universités québécoises.

Rendu au terme de son mandat, le Comité croit avoir soulevé un coin du voile sur la situation actuelle de l'université québécoise. Les activités souvent problématiques qui y sont quotidiennement vécues ont fait l'objet d'une attention particulière.

Le Comité n'a pas la prétention d'avoir épuisé le sujet. Au contraire, il formule le souhait que le débat public entrepris par ses travaux se poursuive grâce à la collaboration des divers intervenants pour ainsi assurer à l'institution universitaire le rôle dynamique qu'elle doit jouer dans la collectivité québécoise.

5.2. Recommandations

À la suite de l'analyse effectuée dans ce livre troisième le Comité fait les recommandations suivantes.

5.2.1. L'entrée à l'université

— Qu'une étude plus approfondie de la situation de l'accès à l'université et des problèmes engendrés par les restrictions budgétaires soit confiée à des chercheurs indépendants et que les résultats de leur recherche soient rendus publics;

— Qu'une telle étude soit conduite annuellement de façon à identifier les caractéristiques des candidats à l'admission ainsi que des systèmes d'admission eux-même;

— Que le gouvernement prenne les mesures incitatives, législatives ou règlementaires, nécessaires pour augmenter le taux de fréquentation universitaire;

— Que cet effort de promotion des études universitaires s'inspire d'une redéfinition des avantages de la formation universitaire en termes d'objectifs sociaux et culturels de la collectivité plutôt que strictement économique;

— Que l'accent soit mis sur les mesures susceptibles de corriger les inégalités d'accès notamment entre les femmes et les hommes entre les différentes classes sociales et aussi entre les différents groupes ethniques;

— Que ces mesures interviennent assez tôt dans la carrière scolaire des individus soit aux niveaux élémentaire et secondaire puisque les facteurs socio-culturels associés à la réduction des chances d'accéder à l'université agissent plus fortement à ces niveaux

— Que les universités mettent de l'avant des programmes non sanctionnés par les corporations professionnelles d'accueil, pourvu que les étudiants soient avertis de cet état de chose et consentent à prendre les risques inhérents à une telle situation marginale;

— Que les universités mettent de l'avant des programmes basés non seulement sur une étude des besoins, mais aussi sur la responsabilité qu'elles ont de proposer des orientations novatrices guidées en cela par leur responsabilité sociale;

— Que l'université procure aux candidats une information adéquate sur l'emploi des gradués de telle sorte que la décision de poursuivre des études dans certains programmes offrant des perspectives d'emploi restreintes soit laissée aux candidats

— Que le processus d'admission aux programmes d'études universitaires respecte les règles suivantes:

— Que toute personne ayant un diplôme d'étude collégiales, ou l'équivalent, ait le droit de poursuivre des études universitaires;

— Que les universités entreprennent immédiatement de lever les contingentements d'admission aux programmes universitaires;

— Que si pour des raisons d'exigences professionnelles ou de contraintes d'espaces, les universités doivent limiter le nombre de places d'admission dans un programme elles doivent faire connaître publiquement les conditions particulières de sélection qui seront appliquées;

— Que l'examen des candidatures s'inspire de l'évaluation critériée et que tous les candidats qui satisfont aux critères généraux et particuliers soient déclarés éligibles;

— Que lorsque le nombre de candidats éligibles dépasse le nombre de places disponibles on procède par tirage au sort pour déterminer l'ordre de présence plutôt que sur une mise en rang fondée sur les notes scolaires antérieures;

— Que tout candidat reçoive un rapport de l'état de son dossier i.e. des pièces qui le constituent et du résultat précis de l'analyse qui en a été faite; dans le cas d'un refus, des raisons réelles de la décision;

— Que dans tout cas de liste d'attente le rang d'éligibilité soit communiqué au candidat ainsi que la base qui a servi à l'établir;

— Que les dossiers des étudiants dits adultes et ceux des candidats aux changements de programmes soient traités selon les mêmes règles que ceux des candidats cégépiens;

— Que tout candidat ait droit d'en appeler de toute décision relative à l'admission.

5.2.2. Le séjour à l'université

— Que les départements, les modules, les comités de programme prévoient la revalorisation des fonctions d'évaluation, de gestion et de coordination des programmes d'études, et que des ressources particulières soient affectées à cette fin;

— Que les mécanismes d'autorisation des programmes soient considérablement assouplis;

— Que les universités favorisent la création de programmes expérimentaux en permettant la souplesse administrative et financière nécessaire;

— Que tout nouveau programme puisse faire l'objet d'une décision de mise en application (permanente ou expérimentale) ou de rejet dans les 12 mois suivant le dépôt officiel du projet;

— Que toute révision de programme n'exigeant pas de ressources humaines ou financières supplémentaires puissent être effectuée sur le seul accord du ou des départements responsables du programme;

— Que les responsables universitaires assurent le leadership nécessaire à l'avènement de programmes interdisciplinaires et favorisant les projets coopératifs inter-départementaux;

— Que les responsables des divers programmes au sein de chaque institution se concerte directement avec leurs homologues des autres institutions quant à la création, l'évaluation et la gestion des programmes universitaires, et ce en vue de décentraliser le processus d'évaluation des programmes;

— Que toutes les dispositions soient prises pour favoriser l'accès réel des étudiants à des cours hors de leur spécialité et que des incitations a cet élargissement de la formation soient présentes dans chacun des programmes universitaires;

— Que les objectifs de l'enseignement universitaire favorisent davantage la formation que la certification;

— Que la formation initiale de base soit conçue en termes d'une formation durable et d'une capacité d'auto-formation plutôt qu'en fonction de recyclages récurrents.

Même si le Comité n'avait pas comme mandat de faire une étude particulière de l'éducation récurrente, il découle des deux précédentes recommandations un certain nombre d'orientations:

— Qu'ainsi l'éducation permanente des diplômés universitaires ne soit pas tant nécessitée par la désuétude de la formation initiale que par une condition instrumentale de cette formation, i.e. l'obsolescence des connaissances;

— Que chaque programme d'études procède au développement de blocs d'activités pédagogiques de mise à jour destinés à l'éducation permanente de ses diplômés;

— Que ces activités de mise à jour soient disponibles sous deux formes, celle d'activités de séjour à l'université et celle du télé-enseignement;

— Qu'aux fins des activités de séjour chaque université développe une attitude d'accueil pour les gradués qui pourraient solliciter des activités de recyclage;

— Qu'aux fins de la diffusion des activités de télé-enseignement des ententes soient faites avec des organismes spécialisés dans ce domaine;

— Que la qualité de la pédagogie soit renforcée par tous les moyens, y compris par l'utilisation de technologies nouvelles développées par d'autres agents éducatifs et qu'à cette fin des ressources appropriées soient rendues disponibles dans chacune des unités départementales;

— Que soit favorisé la mutation du cours traditionnel par l'accréditation de multiples formes d'activités d'apprentissage;

— Que soit évaluée la pertinence de la durée des programmes d'études, dans la perspective d'une économie et d'une gestion plus efficaces du temps des étudiants, et que soit intensifiée la tendance à la souplesse des horaires étudiants, par des mesures telles l'année continue, la session d'été régulière, etc;

— Que soient mis sur pied des programmes rémunérés (stages) d'études estivales à l'intention des étudiants, programmes conçus selon des critères de complément de formation, de qualification pour études gradué[illegible] de stages de recherche, ou de stages de tutorat;

— Que la formation pratique des étudiants soit donnée dans les cas où elle s'avère nécessaire, sous la responsabilité conjointe de l'université et de la corporation professionnelle d'accueil; que, sous l'abritage de l'Office des Professions la certification soit décernée sous la seule responsabilité de l'université et qu'elle soit automatiquement reconnue par les corporations professionnelles;

— Qu'en fin de programme complet d'étude, le stage devienne un instrument efficace de placement pour un premier emploi permanent sur le marché du travail;

— Que les universités cautionnent les arrêts volontaires et temporaires des études pour fins d'immersion dans la société, et que les milieux de travail et les universités aident les étudiants dans leur recherche de telles expériences;

— Que le ministère de l'Éducation poursuive son opération de relance des gradués des universités québécoises et qu'une banque de données valides soit mise à la disposition des universités pour fins de recherche.

5.2.3. Les diplômés et la sortie de l'université

— Que le gouvernement, de concert avec les institutions universitaires, poursuive les études du marché des diplômés universitaires et en informe les étudiants potentiels ou en cours d'études;

— Que le gouvernement, de concert avec les institutions universitaires, intensifie ses efforts pour favoriser le placement des gradués soit par des mesures incitatives auprès des employeurs, soit par un programme de création de premier emploi;

— Que soit constituée une banque « d'emplois communautaires » qui permettrait à tout gradué universitaire qui le désire de faire un stage d'engagement social au service des divers groupements sociaux qui n'ont pas les moyens de rétribuer du personnel spécialisé;

— Que chaque université coopère à la mise sur pied et à la gestion décentralisée d'une banque commune de données à points d'accès multiples pour y concentrer en particulier les informations sur les demandes d'admission, les programmes, les débouchés sur le marché du travail ainsi qu'à toute autre forme d'engagement social.

5.2.4. La condition étudiante

— Que le gouvernement, ses organismes-Conseil, et les universités entreprennent des études sur la vie quotidienne à l'université;

— Que les services à la qualité de la vie sur les campus soient orientés vers une meilleure intégration de l'université dans le milieu environnant, et qu'ils soient conçus en fonction d'une meilleure coordination avec les ressources communautaires existantes et dans la perspective du développement de la collectivité environnante;

— Que pour pallier au manque d'activités visant le développement de la conscience sociale à l'université, les étudiants mettent eux-mêmes sur pied des services au milieu susceptibles de leur procurer des expériences significatives propres à parfaire leur formation sociale et politique et à relier théorie et pratique;

— Que ces diverses instances procèdent à une réforme des modes de gestion et du financement des Services aux étudiants et privilégient l'hypothèse d'auto-gestion suggérée par le Comité;

— Que soit maintenue la contribution monétaire étudiante dans la consommation de services de soutien à la qualité de la vie;

— Qu'une étude plus approfondie de la situation financière des étudiants soit effectuée de manière à mieux identifier les problèmes de ceux qui doivent travailler en plus d'étudier à plein temps;

— Que pour favoriser l'accès à l'université des étudiants à plein temps qui doivent en même temps poursuivre d'autres activités, il soit possible de moduler la charge trimestrielle de cours sans encourir de pénalité;

— Que, au lieu de chercher un système d'aide financière plus fortement axé sur les prêts, comme plusieurs le proposent, le ministère de l'Éducation revise l'actuel système de prêts et bourses de façon à ce que tout étudiant ait accès à des ressources suffisantes pour accomplir sa tâche dans des conditions salubres au plan matériel et psychique;

— Que pour cette revision le ministère de l'Éducation consultent les représentants des étudiants et tienne compte de leurs revendications;

— Que les services gouvernementaux tels les bureaux de main-d'oeuvre soient distingués des véritables services aux étudiants et qu'ils soient retirés de l'organisation universitaire;

— Que les services aux étudiants tels, l'aide juridique, la pastorale, la psychologie, la santé, l'aide financière, l'aide au logement soient regroupés à l'échelle de la ville ou du quartier;

— Que les installations sportives existantes soient rendues plus accessibles à la collectivité;

— Que sur toute décision du service des prêts et bourses un droit d'appel existe auprès d'un tribunal d'appel;

— Qu'une attention particulière soit accordée au service des garderies et que soit admise, dans le principe de l'auto-financement, une certaine forme de péréquation entre des services auto-financés, inégalement rentables;

— Qu'une consultation particulière soit faite auprès des étudiants étrangers afin que soit précisés les problèmes spécifiques qui confrontent ce groupe d'étudiants;

— Qu'un nouveau service reliant les activités de formation partique, d'engagement social et d'accès aux structures du marché du travail soit créé. Que ce service de support à l'accès au travail devienne une activité aussi importante que celle de l'admission;

— Que soit instauré par les universités (ou à défaut par les étudiants eux-mêmes) un service d'aide pédagogique assuré par des étudiants-moniteurs et que soit ainsi complété l'encadrement assuré par les professeurs;

— Qu'une analyse soit faite de la pertinence, de l'efficacité et de l'impact des services aux étudiants existants actuellement, afin que ceux-ci soient mieux orientés vers la solution des problèmes scolaires et parascolaires des étudiants et vers une utilisation maximale des ressources existant dans le milieu;

— Que soient favorisée, à court terme, une participation réelle et majoritaire des étudiants dans la gestion des services aux étudiants, et, à long terme, une prise en charge entière de la gestion de ces services par les associations étudiantes ou les coopératives d'usagers;

— Que soient privilégiés, dans la gestion des services aux étudiants, (dans une perspective d'auto-financement), le mode de financement par objectifs pour les activités subventionnées;

— Que soit entreprise une étude sur l'organisation, les orientations et les activités des nombreuses associations locales d'étudiants, afin que soient identifiés les problèmes auxquels sont aux prises ces associations, en particulier leur représentativité;

— Que soit accordé aux associations étudiantes un statut d'autonomie et de légitimité vis-à-vis de l'organisation universitaire, et de parité juridique avec les autres groupes oeuvrant dans l'université et dans la société toute entière;

— Que l'aménagement des rapports entre les associations générales étudiantes et les administrations universitaires s'établissent selon le modèle de la participation « collective », c'est-à-dire favorise les rapports politiques fondés sur les droits de la représentation et de l'expression collectives des corps étudiants;

— Que certaines mesures viennent assurer le financement des associations étudiantes: perception automatique par les universités des cotisations demandées par les associations générales; prêt par les universités d'un personnel technique permanent; conditions d'allègement du fardeau des études pour les responsables des associations générales;

— Que sous le parrainage du ministre d'État au développement social soit effectuée une étude préparatoire au projet de reconnaissance du statut de l'étudiant dans la société; que cette étude considère, entre autres l'hypothèse de reconnaître à l'étudiant ayant dépassé l'âge de la scolarité obligatoire, le statut de travailleur et d'accorder aux structures de regroupement de ces étudiants les droits et privilèges définis dans les lois du travail;

— Que le fonctionnement global du gouvernement universitaire s'effectue dans un système quasi parlementaire du genre de celui décrit brièvement, au chapitre 4 de ce livre, mais en tenant compte des variantes propres à chacune des organisations universitaires.

— Que soit établie une charte des droits individuels des étudiants; que l'application de cette charte relève de la juridiction de l'actuel Protecteur du citoyen du Québec.

La Commission d'étude sur les universités a publié à l'intérieur de son mandat les rapports suivants :

- Comité de coordination, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00067 - 6
- Comité d'étude sur l'université et la société québécoise :
  Une interdépendance à redéfinir, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00068 - 4
- Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00070 - 6
- Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire
  Partie I : *Le réseau universitaire*, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00069 - 2
- Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire
  Partie II : *L'organisation et la gestion à l'université*, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00653 - 4
- Comité d'étude sur l'organisation du système universitaire
  Partie III : *Les étudiants à l'université*, Rapport mai-1979
  ISBN - 2 - 550 - 00654 - 2

L'édition complète des rapports de la Commission d'étude sur les universités est enregistrée sous le numéro
ISBN - 2 - 550 - 00066 - 8